المسؤولية الدعوية للأسرة في تحصين أبنائها ضد الإرهاب والعنف

لمياء بنت سليمان الطويل (*)

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

(قدم للنشر في 9/ 07/ 1436 هـ؛ وقبل للنشر في 14/ 06/ 1436 هـ)

ملخص البحث: تناولت الدراسة أسباب وقوع الأبناء في الإرهاب والعنف، ومعرفة دور الأسرة الدعوي في تحصين أبنائها، بإبراز أهم الأساليب الدعوية لمعالجة العنف والإرهاب عن طريق غرس المفاهيم والقيم الإسلامية، والتربية على حب الوطن وغرس مفهوم المواطنة، وأن من أهم المسؤوليات الدعوية للأسرة تعريف الأبناء بأخطار الإرهاب والوقاية منه، وأثره على الأمن الوطني بكل مقوماته؛ حتى تتضافر وتتواكب المسؤولية الدعوية مع المعالجة الفكرية والمكافحة الأمنية.

الكلمات المفتاحية: التربية، الدعوة، الإرهاب، العنف، الوسطية.

*****

Da'wah Responsibility of the Family for Strengthening their Children against Terrorism and Violence

Lamiaa Bint Suliman Altaweel (*)

Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

(Received 28/04/2015; accepted 23/03/2016)

Abstract: This research studies the causes that drive youth to advocate terrorism and adopt violence. It also focuses on the role of the family in protecting children against terrorism by highlighting the most important *da'wah* methods in dealing with violence and terrorism. This can be achieved by implanting Islamic concepts and values in the minds of children, raising them on patriotism and strengthening their concept of citizenship. One of the most important obligations of family is to enlighten children on the dangers of terrorism, how to protect themselves from it, and its impact on national security; thus, *da'wah* responsibility may keep pace with and support the intellectual guidance and anti-terrorism efforts.

Key Words: Education, *da'wah*, terrorism, violence, moderation.



DOI: 10.12816/0023161

(*) **Corresponding Author:**

Associate Professor, Higher Institute of Da'wah and Hisbah, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, P.O Box 17846, Riyadh 11494, Saudi Arabia.

(*) للمراسلة:

أستاذ مشارك، المعهد العالي للدعوة والاحتساب، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ص. ب. 17846، الرياض 11494، المملكة العربية السعودية.

e-mail: dr.Iamiaa.t@gmail.com

المقدمة

الحمد الله الذي أنار بالقرآن والسنة طريق السالكين، وجعلها حجة على العالمين، وأصلي وأسلم على أشرف الأنبياء والمرسلين محمد – صلى الله عليه وسلم – الذي بلغ الرسالة، وأدى الأمانة، ونصح الأمة، وجاهد في الله حق جهاده حتى آتاه اليقين، ومن تبعهم وسار على خطاهم إلى يوم الدين. أما بعد.

فلقد حدد القرآن الكريم طبيعة الأسرة المسلمة وهويتها، ووضع دعائم قوية لبناء الأسرة وضرورتها في حياة الإنسان؛ حتى تكون سليمة قوية، واعتبرها اللبنة الأولى في تكوين المجتمع، وأوكل إليها وظائف عديدة مثل: التنشئة الدينية، والأخلاقية، والاجتماعية، والنفسية، والعاطفية، والاقتصادية .

ولا شك أن الأسرة تؤثر في حياة الأبناء، وتحاول أن تغرس فيهم القيم والمبادئ والأعراف والعادات، وتساعدهم على التكيف مع المجتمع الذي يعيشون فيه، وشقّ طريقهم في الحياة، والتغلب على الصعاب والعقبات التي قد تغير مسيرة حياتهم .

ولقد استمرت الأسرة المسلمة تؤدي دورها، كما رسمه الدين الإسلامي عبر قرون متتالية إلا أننا نجدها الآن، وفي الوقت الحاضر تشهد تحولات وتغيرات، وهذا أمر تفرضه طبيعة المجتمعات الإنسانية، فالتغير سمة الحياة، والأسرة خلية المجتمع الحية فبصلاحها يصلح المجتمع، وقد حمل الإسلام الوالدين مسؤولية الحفاظ على أبنائهم وتربيتهم، فإن تخلى الآباء والأمهات عنها فقد لحقهم إثم كبير، ووباء عريض، ونالوا خسارة جسيمة، وخانوا الأمانة التي وضعها الله – عزّ وجلّ – في أيديهم، وأضاعوا الوديعة التي كلفهم الله بحفظها، وتحملوا مسؤولية ذلك في الدنيا والآخرة؛ لذلك حذّر القرآن الكريم الآباء والأمهات من ذلك، ونبههم إلى خطره، وأنهم مسؤولون عن أهلهم كمسؤوليتهم عن أنفسهم بترك المعاصي وفعل الطاعات، يقول تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ قُوٓاْ أَنفُسَكُمۡ وَأَهۡلِيكُمۡ نَارٗا وَقُودُهَا ٱلنَّاسُ وَٱلۡحِجَارَةُ عَلَيۡهَا مَلَٰٓئِكَةٌ غِلَاظٞ شِدَادٞ لَّا يَعۡصُونَ ٱللَّهَ مَآ أَمَرَهُمۡ وَيَفۡعَلُونَ مَا يُؤۡمَرُونَ ﴾ (التحريم :6)، وعلى الأسرة توعية الأبناء بما يحيط بهم من أخطار، وتصحيح ما لديهم من مفاهيم خاطئة؛ لأن وقوع الأبناء في مشكلات وانحرافات فكرية وعقدية، مثل: العنف والإرهاب هو نتيجة لإهمال الأسرة لدورها في تربية أبنائها .

إن الإرهاب والعنف لم ينشأ جزافاً بل لهما أسبابها ودواعيها، ومعرفة السبب في غاية الأهمية، ولا شك أن نشأة فكر الإرهاب له دوافعه، فقد تكون دوافع فكرية، أو نفسية، أو سياسة، أو اجتماعية، أو اقتصادية، أو تربوية، ويهمنا هنا الدوافع التربوية؛ لصلتها بموضوع البحث، حيث تعد الأسرة أهم الجهات المسؤولة عن تربية الأبناء، وتقع عليها المسؤولية الدعوية في التربية بمعناها الشامل في تحقيق

عوامل التماسك، ونبذ التمزق والتفكك والبعد عن المغالاة والتشدد والتعصب والإرهاب.

مشكلة الدراسة:

ظهر الإرهاب في الآونة الأخيرة بالمملكة العربية السعودية وفي العالم؛ ليكون مشكلة اجتماعية لها مسبباتها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية بصورة لم يسبق لها مثيل في المملكة، ومما زاد من خطورة هذه المشكلة نظرة بعض القائمين بتلك الأعمال الإرهابية على أن أفعالهم بطولية، بالإضافة إلى الآثار السلبية على المجتمع بكل قطاعاته، وتعنى التربية الأسرية برفع درجة وعي الفرد في مختلف الأعمار، وتنمية السلوك الإنساني وتغييره وتطويره؛ حتى تتكون لديه المواطنة الصالحة في مجتمعه، ومن هنا برزت أهمية هذه الدراسة في كونها تركز على الدور الدعوي للأسرة في حماية الأبناء من الإرهاب والعنف.

وفي المملكة العربية السعودية التي تعترف بالأسرة، وتصفها ضمن النظام الأساسي للحكم الذي نصت المادة التاسعة منه على أن: (الأسرة هي نواة المجتمع السعودي، وتربي أفرادها على أساس العقيدة الإسلامية، وما تقتضيه من الولاء والطاعة لله، ولرسوله، ولأولي الأمر، واحترام النظام وتنفيذه، والاعتزاز بالوطن وبتاريخه المجيد) (هاشم، 1419).

أهداف الدراسة:

1- توضيح أهمية غرس تعاليم الدين الصحيحة؛ لحماية الأبناء من الإرهاب.

2- ضرورة إشباع الاحتياجات؛ لحماية الأبناء من الإرهاب.

3- إبراز أهم الأساليب الدعوية؛ لمعالجة العنف والإرهاب.

4- الوقوف على المعالجة الدعوية للإرهاب؛ حتى تتضافر، وتتواكب، مع المعالجة الفكرية، والمكافحة الأمنية، في تجفيف منابع الإرهاب.

منهج الدراسة:

يعد المنهج العلمي هو الإطار الموضح لمسار الدراسة لتحقيق أهدافه، وعلى ذلك فهو طريقة علمية منظمة لتقصي الوقائع، وتقوم هذه الدراسة على الاستعانة بالمنهج الاستقرائي، وذلك بتتبع وتقصي ما تضمنته المصادر والمراجع بمحاور البحث.

الدراسات السابقة:

اطلعت الباحثة على عدد من الدراسات والبحوث التي تتناول الإرهاب والعنف، وسوف تستعرض بعضًا منها مما له علاقة مباشرة بهذه الدراسة.

الدراسة الأولى: دراسة (عفيفي ، 1993) بعنوان: " التوجيه الإسلامي لمواجهة التطرف في الدعوة الإسلامية "، وقد تناول البحث في إطاره النظري

التوجيه الإسلامي في نشر الدعوة، وكيفية الدعوة للإسلام، ومشكلات الدعوة التي من أهمها غياب التخطيط العلمي لنشر الدعوة، والحاجة إلى تصحيح المفاهيم الخاطئة لدى الشباب المسلم، والفهم الخاطئ للدين في ظل المتغيرات.

الدراسة الثانية: دراسة (يوسف،1995) بعنوان: "المتغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية المرتبطة بمشكلة الإرهاب"، حيث ذكر الباحث أن من أهم الأسباب التي ساعدت على تكوين الجماعات الإرهابية عدة عوامل، منها: اقتصادية، واجتماعية، ونفسية، ثم عرض بعض مظاهر سلوك الجماعات الإرهابية، والخصائص النفسية والاجتماعية لتلك الجماعات، ثم توصل إلى بعض الآثار المترتبة على الانضمام إلى الجماعات المتطرفة .

الدراسة الثالثة: دراسة (الحوشان، 1430هـ) بعنوان: " أهمية دور الأسرة والمدرسة في تحصين الأبناء ضد التطرف والإرهاب وتعزيز قيم الانتماء الوطني " وضحت فيها أهمية دور الأسرة والمدرسة في تحصين الأبناء ضد التطرف والإرهاب، وتعزيز قيم الانتماء الوطني.

وتتميز هذه الدراسة بإيضاح دور الأسرة التي تمثل النواة الأولى في علاقة الفرد بالحياة الاجتماعية، وتعتبر خط الدفاع الأول ضد الانحراف، كما أن المدرسة من أهم المؤسسات الاجتماعية التي لجأت إليها المجتمعات الحديثة؛ لتلبية الحاجات التربوية والتعليمية، التي عجزت عن تأديتها الأسرة بعد تعقد أحوال الحياة، فهي تسعى إلى تحقيق نمو الناشئة والشباب جسمياً، وعقلياً، وانفعالياً، واجتماعياً؛ ليكونوا مواطنين صالحين. أما هذه الدراسة فتركز على ما يتعلق بجهود الدعاة في التصدي لظاهرة الإرهاب، ومعرفة دور الأسرة الدعوي في تحصين أبنائها، وذلك بإبراز أهم الأساليب الدعوية لمعالجة العنف والإرهاب.

التعريف بمصطلحات الدراسة :

أولاً: تعريف الإرهاب: نشأت مشكلات عديدة حول تحديد مفهوم دقيق وواضح لمصطلح "الإرهاب"؛ نظراً لاختلاف نظرة كل مجتمع من المجتمعات لعملية الإرهاب والإرهابيين، فالإرهابي في نظر بعضهم مناضل من أجل الحرية والدين، وفي نظر بعضهم الآخر مجرم، وبالبحث عن المعنى اللغوي لكلمة "إرهاب"، نجد أنها كلمة من أرهبه، أي: أخافه، وقد أقرّ المجمع اللغوي كلمة الإرهاب، ككلمة حديثة في اللغة العربية أساسها "رهب"، أي خاف وفزع، والإرهابيون لفظ يطلق على الذين يسلكون سبل العنف والقوة ، لتحقيق أهدافهم (مجمع اللغة ، 1990، ص: 32).

وتطلق كلمة "إرهاب" للدلالة على أي فعل يتضمن إحداث خلل في الوظائف العامة للمجتمع، وينطوي تحتها ألوان متعددة من العنف ابتداءً من

عمليات اختطاف الطائرات في الفضاء، إلى إلقاء القنابل بلا تمييز، إلى عمليات الاختطاف ذات الطابع السياسي، والاغتيال، وحوادث القتل باسم الدين، وإتلاف الممتلكات العامة، أي أنه تهديد باستعمال عنف غير عادي لتحقيق غاياته السياسية والدينية (موريس، 1991، ص :53).

وعرف محمد السباعي الإرهاب بأنه: "رعب تحدثه أعمال العنف كالقتل، وإلقاء المتفجرات أو التخريب؛ وذلك بغرض إقامة سلطة، أو تفويض سلطة أخرى" (السباعي، 1991، ص : 36).

إن التباين الكبير في تعريف مصطلح الإرهاب ناتج عن التباين في العقائد، وفهم الناس للحياة، ولم يستطع الباحثون الحصول على تعريف محدد للإرهاب؛ نظراً لعدم ضبطه، ومعرفة نوع العنف الذي يميزه عن غيره، ولعدم وجود معيار ثابت يمكن الرجوع إليه في مفهومه، ولعدم القدرة على تحديد المعاني الداخلة في هذا المصطلح.

ويمكن القول بأن الإرهاب له ثلاث خصائص مهمة، هي:

1 – استخدام العنف أو التهديد باستخدامه.

2 – خلق حالة من الذعر وعدم الأمن في المجتمع.

3 – تحقيق أهداف سياسية أو اجتماعية.

ثانياً: تعريف العنف : العنف في اللغة هو" الخرق بالأمر، وقلة الرفق به، وهو ضد الرفق، ويقال: عنفه تعنيفاً، إذا لم يكن رفيقاً في أمره، وهو الشدة والمشقة، وكل ما في الرفق من الخير، ففي العنف من الشر مثله" (ابن منظور، 1991، ج:9، ص: 257).

كما عرفَّه (وديع، 1997، ص: 21) بأنه: الاستخدام المتعمد للقوة، أو الطاقة البدنية الفعلية، أو المهدد بها ضد أي طفل بشكل يؤدي إلى إحداث ضرر فعلي، أو محتمل لصحة الطفل، أو بقائه في الحياة، أو نموه، أو كرامته.

ويذكر (عمر، 1996، ص: 30) أن العنف هو: ضغط عنيف على الفرد باستعمال وسائل من شأنها أن تؤثر في إرادته، وهذه الوسائل إما أن تقع على الجسم، وهو ما يسمى الإكراه الحسي، أو المادي، وإما أن تكون تهديداً بإلحاق الأذى، وهو ما يسمى بالإكراه النفسي.

وجميع هذه التعريفات تدور حول العنف بأنه سلوك يتسم بالإساءة، ويشير بصفة عامة إلى استخدام القوة التي تسبب الضرر والأذى من قِبل شخص لآخر.

تقسيم الدراسة :

تشتمل الدراسة على مقدمة، ومبحثين، وخاتمة.

المقدمة: تشتمل على:

مشكلة الدراسة.

أهداف الدراسة.

منهج الدراسة.

الدراسات السابقة .

التعريف بمصطلحات الدراسة.

تقسيم الدراسة.

المبحث الأول: أسباب وقوع الأبناء في العنف والإرهاب من الجانب الأسري، ويشمل الآتي:

المطلب الأول: إهمال التربية الصحيحة.

المطلب الثاني: عدم مراعاة حاجات أفراد الأسرة.

المطلب الثالث: فقد الحوار والتشاور بين أفراد الأسرة.

المطلب الرابع: قلة المتابعة والعناية بالأبناء من قبل الآباء.

المبحث الثاني: دور الأسرة الدعوي في تحصين أبنائها ضد الإرهاب والعنف، ويشمل الآتي:

المطلب الأول: غرس المفاهيم والقيم الإسلامية.

المطلب الثاني: استخدام الأساليب الدعوية في علاج ظاهرة الإرهاب والعنف.

المطلب الثالث: توعية الأبناء بما يحيط بهم من أخطار.

المطلب الرابع: ضرورة تفهم طبيعة مراحل النمو.

المطلب الخامس: التربية على حب الوطن وغرس مفهوم المواطنة.

المطلب السادس: المعالجة الدعوية لمظاهر الإرهاب والعنف.

الخاتمة ، وتشمل:

أبرز النتائج.

التوصيات

المبحث الأول

أسباب وقوع الأبناء في العنف والإرهاب من الجانب الأسري

تمهيد:

الأسرة في الإسلام ذات أبعاد اجتماعية كبرى في الوجود الإنساني، فهي ركيزة أساسية للحفاظ على النوع الإنساني وبقائه وتنميته كماً وكيفاً، واستمرارها مقصد أسمى من مقاصد الخلق والوجود الإلهي؛ لأن الله تعالى أراد تعمير الكون وتحضره، ولا يتم ذلك بغير الإنسان، والأسرة في الإسلام هي أسرة ملتزمة بنظام الشريعة الإسلامية، وبالأخلاق والآداب الإسلامية، فتعمل لخيري الدنيا والآخرة.

والمتأمل في أحوال العالم اليوم يجد أنه يشهد تحولات مهمة أصابت مختلف مجالات الحياة ومظاهرها، وانعكست نتائجها على مؤسساته الاجتماعية خصوصاً، فكانت الأسرة هي إحدى هذه المؤسسات، وإزاء هذه التغيرات أصيبت الأسرة المسلمة المعاصرة في بنيتها ووظائفها وحجمها ومشكلاتها، كما أن التحولات والتغيرات الاجتماعية التي يمر بها المجتمع قد تنعكس بدورها على البناء الأسري، مما يجعل مهمة الأسرة في المحافظة على استقرارها، وتنشئة أبنائها التنشئة الصحيحة أمراً بالغ الصعوبة في مجتمع أصبح كثير من المعايير والقيم الاجتماعية يتعرض فيها لكثير من التحديات، كما أن

الأسرة أصبحت تعاني من مزاحمة كثير من المؤسسات الاجتماعية التي تشاركها في عملية التوجيه والتربية، وجميع ما ذكر لا ينفي أهمية دور الأسرة في وقاية الأبناء من الانحراف؛ لأننا ندرك الدور الذي تقوم به الأسرة المسلمة لتربية أبنائها، وانتماء الأبناء لمجتمعهم يتم عبر انتماء الأسرة التي يترعرع في داخلها الأبناء مزودين بما اكتسبوا من قيم ومبادئ سلوكية تعكس درجة انتمائهم لمجتمعهم، وحينما تخلت بعض الأسر عن دورها في تربية أبنائها، وقع الأبناء في العنف والإرهاب، ويتضح ذلك من خلال جملة من الأسباب منها:

المطلب الأول: إهمال التربية الصحيحة

فالعناية بتربية الأبناء، والاهتمام بهم أمر مطلوب ومسؤولية يتحملها كل فرد في سبيل العناية بهم، والاهتمام بفكرهم وأخلاقهم وسلوكهم، وللأسرة دور كبير في تربية الأبناء التربية الصالحة؛ ليكون الطفل محافظاً على دينه وأخلاقه، حيث يكتسب علومه الأولى ومعارفه وخبراته وأخلاقه من أسرته (البيحاني، 1955، ص: 127)، وإهمال تربية الأبناء جريمة يترتب عليها أوخم العواقب، كما قال الشاعر:

إهمال تربية البنين جريمة

عادت على الآباء بالنكبات

يقول ابن القيم: (فمن أهمل تعليم ولد ما ينفعه، وتركه سدى فقد أساء إليه غاية الإساءة، وأكثر الأولاد إنما جاء فسادهم من قبل الآباء، وإهمالهم وترك تعليمهم فرائض الدين وسننه، فأضاعوهم صغاراً، فلم ينتفعوا بأنفسهم، ولم ينفعوا آباءهم كباراً، كما عاتب بعضهم ولده على العقوق، فقال: يا أبت إنك عققتني صغيراً فعققتك كبيراً، وأضعتني وليداً، فأضعتك شيخاً) (ابن القيم ، 1971، ص: 229).

ومن صور إهمال التربية الصحيحة ما يلي:

1- التربية الإيمانية: وهي ربط الولد منذ نعومة أظفاره بأصول الإيمان وأركانه، وترسيخها في نفسه، والارتقاء بالأحوال الإيمانية للشباب وتغذيته في قلوبهم، قال تعالى: ﴿ وَٱعۡلَمُوٓاْ أَنَّ فِيكُمۡ رَسُولَ ٱللَّهِۚ لَوۡ يُطِيعُكُمۡ فِي كَثِيرٖ مِّنَ ٱلۡأَمۡرِ لَعَنِتُّمۡ وَلَٰكِنَّ ٱللَّهَ حَبَّبَ إِلَيۡكُمُ ٱلۡإِيمَٰنَ وَزَيَّنَهُۥ فِي قُلُوبِكُمۡ وَكَرَّهَ إِلَيۡكُمُ ٱلۡكُفۡرَ وَٱلۡفُسُوقَ وَٱلۡعِصۡيَانَۚ أُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلرَّٰشِدُونَ ﴾ (الحجرات: 7) .

وتعد التربية الإيمانية أهم أنواع التربية التي تؤثر في شخصية الفرد تأثيراً كبيراً فتجعله ميالاً للخير، متحلياً بالصفات الحميدة، ملتزماً في سلوكه وتصرفاته التزاماً ذاتياً (المبروك ، 1413، ص: 147 – 148).

وترجع أهمية التربية الإيمانية للأبناء إلى العنصر الروحي في الإنسان الذي لابد له من إشباع، كما يشبع العنصر الجسدي بالطعام والشراب، وهذه التربية واجبة على الآباء تجاه أبنائهم في كل مراحل العمر، فحري بالوالدين أن يغتنما كل فرصة، فيزودا أبناءهما بالنصائح التي تقوي جانب الإيمان والعقيدة لديهم، وهذا الأسلوب انتهجه المربي الأول وإمام الدعاة

وقدوتهم محمد صلى الله عليه وسلم.

ولنعلم أن الوالدين تقع عليهما تربية أبنائهما وفق قواعد الشريعة الإسلامية، التي تتمثل في التربية الصحيحة، بما جاء في الكتاب والسنة في وجوب غرس روح الخشوع، والعبودية لله – عز وجل – والخشية منه، وتجنب الأخطاء العقدية والخرافات، وغرس الاعتزاز بالانتماء إلى الإسلام، والقيم والمبادئ الإسلامية، وتصحيح المفاهيم الخاطئة لدى الأبناء عن أنفسهم، وعن الحياة التي تجري من حولهم بما يضطرب فيها من أفكار هدامة، وأباطيل مضللة، عن طريق تعميق المفاهيم الإسلامية القائمة على الوسطية والاعتدال (علوان، 1401، ص: 157- 158)؛ لأن الوازع الديني إذا تأصل في ضمير الأبناء، فإن ذلك سيكون حائلاً – بإذن الله تعالى – من الوقوع في السلوك غير السوي والعادات الآثمة، فالأسرة مسؤولة عن عقيدة الأبناء وعن حمايتها، ورعاية سلوكهم، كما أنها مسؤولة عن صحتهم ومأكلهم ومشربهم، ومتابعة تعليمهم، وبذلك يتحقق – بمشيئة الله تعالى – التوازن في التربية بصورة سوية، ومن هنا يبرز دور الأسرة الدعوي في مواجهة التيارات التي تؤثر على فكر الأبناء بتربيتهم تربية إسلامية إيمانية صحيحة.

ومن وسائل التربية الإيمانية:

غرس العقيدة الإسلامية الصحيحة وأهميتها في حياة الطفل، وتعويده على التطبيق العملي لمبادئ العقيدة والدفاع عنها.

الحماية من الأفكار الهدّامة والعقائد الفاسدة التي تُحارب الإسلام، وتنمية الإيمان لدى الطفل.

تبصيره بنعم الله تعالى عليه، وتنمية مراقبة الله الدائمة لديه (البابطين، 2000) .

2- التربية الأخلاقية: والمقصود بها هي تنشئة الإنسان شيئاً فشيئاً في جميع جوانبه وفق المنهج الإسلامي (يالجن، 1992م)، ولقد اهتم الإسلام بالأخلاق وركز عليها، فجعل الهدف من البعثة المحمدية إصلاح الأخلاق، قال- صلى الله علـيه وسـلم - : (إنما بعثت لأتمم صالح الأخلاق) (مسند الإمام أحمد، ج: 3، ص: 80، رقم الحديث 8729)، كما جعل الأخلاق من علامات الإيمان عند الإنسان، قـال - صلى الله عليه وسلم - : (أكمل المؤمنين إيماناً أحسنهم أخلاقاً) (سنن أبي داوود، ج: 5، ص: 60، رقم الحديث 4682).

وتعتبر الأسرة هي المنطلق الحقيقي لبناء السلوك الأخلاقي السوي، ولها الدور الرئيسي في التنشئة والتربية، ومن وسائل وأساليب التربية الأخلاقية:

غرس القيم الأخلاقية حيث إن تفعيلها في داخل الأسرة أحد أهم الأسس الوقائية من العنف والإرهاب .

البدء بالتوجيه منذ الصغر، فيعلمون أبناءهم

الأدب الحسن، والخلق الإسلامي الفاضل.

القدوة الصالحة؛ لأن القدوة التي ينشأ فيها الابن هي التي تحدد تصرفاته وسلوكه واتجاهاته في مستقبل حياته، وهكذا البيوت في الإسلام تعمر بالقدوة الحسنة، والأسوة الصالحة، والرسول - صلى الله عليه وسلم- هو خير أسوة وأفضل قدوة: ﴿ لَّقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ ٱللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُواْ ٱللَّهَ وَٱلْيَوْمَ ٱلْآخِرَ وَذَكَرَ ٱللَّهَ كَثِيرًا ﴾ (الأحزاب:21).

ولأهمية الأخلاق جاء الأمر للزوج أن يختار المرأة الصالحة ذات الدين والخلق؛ لكي يقوم الأبوان بتربية أبنائهما التربية الإسلامية الصحيحة بكل الوسائل التي توصل إلى ذلك (قادري ،1987، ص: 15)، ويترتب على تربية الآباء لأبنائهم أن المجتمع يسعد بالتربية الصالحة للأبناء الصالحين، ويشقى بفساد تربيتهم، فالأم لها الأثر الكبير في تنشئة أبنائها، ولذلك نجد أن اقتحام المرأة ميادين العمل المختلفة وتسليم الأبناء إلى الخدم في عصرنا الحاضر، أدى إلى إهمال واضح في تربية الأبناء التربية الصحيحة السليمة، وعدم تحقق الأمن المنشود في الأسرة مما انعكس سلبياً على المجتمع.

3- التربية الاجتماعية: هي تفاعل واقعي حقيقي بين الأشخاص في المؤسسات التربوية والتعليمية التي تهتم بتأصيل القيم الإيجابية (العيسوي ، 1985م).

فالنفس البشرية مهيأة للتحلي بالقيم والمثل، ولكن التوجيه هو الذي يعزز هذه القيم من قبل الوالدين بالتأكيد عليها، وترسيخها وتقويتها إذا انحرفت، وكلما أُهمل الاهتمام بها كانت أكثر قابلية إلى الانحراف والانحدار، ولقد جاء الإسلام بفضائل اجتماعية نابعة أساساً من مصادر التشريع، وقيام الآباء والأمهات نحو التربية الاجتماعية على هذه الفضائل يكفل إقامة مجتمع إنساني تسوده المودة والمحبة، وتستقر فيه الأوضاع، وتسمو فيه العلاقات.

إن للتنشئة الأسرية الاجتماعية تأثيراً كبيراً على الأبناء في عملية الضبط الاجتماعي، وما يتضمنه من الاحترام للقيم والأنظمة وتوجيه الفكر والسلوك، وتدريب الطفل منذ حداثته على هذه القيم واحترام الأنظمة وحقوق الآخرين- يسهم إلى حد بعيد في تشييد نظام وقائي قائم على أسس واضحة في التصدي للعنف والإرهاب.

4- التربية الوقائية: هي اتخاذ إجراء بهدف الحماية والصيانة، والأسلوب الوقائي منهج شرعي أصيل، وهو مهم لصيانة الأبناء والمجتمعات، والتربية الوقائية مثل العلاج الوقائي من الأمراض حيث يحرص الإنسان على تعاطي اللقاح خوفاً من انتقال الأوبئة والأمراض، ومن سبل التربية الوقائية للأبناء من العنف والانحرافات الفكرية، على سبيل المثال:

أ - بيان ضرر رفقاء السوء، لاسيما عندما يكون تأثير هذه الرفقة قوياً مع شخصية ضعيفة، أو قليلة

العلم، أو غير مستقرة أسرياً.

ب - التربية الوقائية ضد الأفكار المنحرفة والضالة عن صراط الله المستقيم، ومن هذه الأفكار تكفير ولاة الأمر، والتقليل من شأن العلماء الراسخين في العلم، والزهد في فتاويهم إذا خالفت آراءهم (هاشم، 1424، ص: 12) .

5- التربية النفسية: يمكن تعريفها بأنها السلوك الإنساني الذي يصدر خلال العمليات التربوية التي يكتسب الأبناء الصفات النفسية من البيئة المحيطة بهم في الأسرة (حمام وآخرون، 2012، ص:10)، فكل خلل في ذلك المحيط ينعكس على سلوك الابن حتى يصبح جزءاً من تكوينه وتركيبه النفسي، ويعد الفشل في الحياة الأسرية من أهم الأسباب المؤدية إلى جنوح الأبناء واكتسابهم بعض الصفات السيئة، وتحقق التربية النفسية للأبناء يسهم ببث الطمأنينة والاستقرار في نفوسهم، وعلى الأسرة أن تسعى إلى إيجاد جو يسوده الوئام والتعاطف.

ومن أساليب ووسائل التربية النفسية:

البعد عن التعامل بقسوة، أو العقاب البدني؛ لأن ذلك يؤدي إلى ضعف الثقة، والميل للانطواء، أو التمرد (معمار وآخرون، 2009) .

إحاطة الأبناء بالعاطفة، وإشاعة الأمن النفسي، لهما كبير الأثر في إيجاد التفكير الإيجابي للأبناء .

6- التربية الفكرية: هي عبارة عن الإطار النظري الذي يتسع ليرسم مسار العملية التربوية في شكلها النهائي وفق فلسفة الأمة وعقيدتها وقيمها واتجاهاتها ومصادرها، منطلقاً من فكرها العام؛ ليفي بحاجات المجتمع وتطلعاته وآماله وطموحاته في مجال تربية الفرد والمجتمع، وبناء الأمة وحضارتها (مصطفى وآخرون، 2004، ص:39).

ومن أساليب ووسائل التربية الفكرية:

1-ترسيخ مبادئ الوسطية في معتقدات الأبناء وأفعالهم وأقوالهم، وتحصينهم ضد التأثر بدعاة الانحراف الفكري؛ لمواجهة ما يبث من انحرافات فكرية وعقدية عبر وسائل الإعلام.

2-مراقبة الأبناء للتعرف على توجهاتهم الفكرية من أجل تهذيبها في مرحلة مبكرة، كما أنه يطلب من الآباء تربية وتثقيف الأبناء أمنياً؛ ليدركوا أهمية استتباب الأمن باعتباره مطلباً، وحماية إنسانية أولية.

3-تعريفهم بأخطار التكفير والعنف على الأمن الوطني بكل معوقاته.

4-تثقيفهم سياسياً له أهمية؛ لمعرفتهم بالضوابط الشرعية التي تنظم علاقة الحاكم بالمحكوم، وتوعيتهم بحقوق غير المسلمين بالمجتمع الإسلامي.

هذه جملة من صور إهمال التربية الصحيحة، إذ إن الجهل بأصول هذه التربية من أهم المعوقات بوظيفة الأسرة؛ لما لها من أهمية في بناء الشخصية

المتوازنة المستقيمة للأبناء التي تصبح صمام أمان المجتمع .

المطلب الثاني

عدم مراعاة حاجات أفراد الأسرة

الأسرة تشكل النواة الأولى التي يتلقى بها الطفل إشباع حاجاته. والاحتياجات الخاصة إذا لم تشبع ضمن إطار البيئة الأسرية فإن الأبناء قد يلجؤون إلى من يشبعها من الأصدقاء، أو الجماعات والمنظمات، فيصبحون أداة لينة في يد من احتضنهم؛ لذلك كان من الواجب عرض الحاجات التي يغفل عنها الوالدان، وتكون سبباً في وقوع الأبناء في الانحراف والعنف إذا لم تشبع هذه الحاجات، ومنها:

1- الحاجة إلى الحب والاحترام والحنان:

إن وسائل إشباع حاجة الحب والحنان لدى الأبناء تختلف من مرحلة إلى مرحلة، ففي مرحلة الطفولة المبكرة الابن بحاجة إلى الملاعبة والمداعبة بأرق العبارات وتقبيله وضمه، وبعد أن يبلغ خمس سنوات يحب الطفل أن يجلس قريباً من والديه، بل تشتد الحاجة عند رجوعه من المدرسة، أو عند وجود مشكلة خارج البيت أو داخله، وفي مرحلة المراهقة يظل محتاجاً إلى الحنان والحب من والديه، لأنه قد يخجل من إظهار العاطفة، أو يجد التضايق عندما يعبر عن حبه لهم (عبد السلام وطاهر، 1990)، فالأسرة إذا لم تؤد دورها وتقاعست عن واجباتها تجاه الناشئة حينما لا تشبع حاجات الأبناء فإنهم ينشؤون على الحقد، وتنعدم لديهم روح المبادرة؛ لذلك نجد أن هذه الأمور التي تحدث لمجتمعنا من وجود الانحرافات والإرهاب والعنف بالنسبة للأفراد قد وقعت حينما حصل نوع من التقصير في تربية الأبناء وانشغال الوالدين.

2-إشباع الحاجات النفسية: إن المتتبع لسنة المصطفى – صلى الله عليه وسلم – في تعامله مع أفراد المجتمع عموماً، والأطفال خصوصاً، يجد أنه قد اعتنى بجانب الحاجات النفسية عناية كبيرة، ومع عظم مهامه وأشغاله – صلى الله عليه وسلم –، فلم تشغله عن إشباع هذه الحاجات، مما يدل على أهميتها في نفس الطفل، ومن ذلك كان – صلى الله عليه وسلم – يمسح على رؤوس الصبيان، فعن جابر بن سمرة – رضي الله عنه– قال: (صليت مع رسول الله صلاة الأولى (يعني صلاة الظهر)، ثم خرج إلى أهله وخرجت معه، فاستقبله ولدان فجعل يمسح خدّي أحدهم واحداً واحداً) (صحيح مسلم ، ج :4 ، ص: 181، رقم الحديث 2329)، وكذلك نهيه – صلى الله عليه وسلم – عن التفريق بين الأولاد في الأعطية والمعاملة، فقال: (فاتقوا الله واعدلوا بين أولادكم) (صحيح البخاري، ج:2، ص: 914، رقم الحديث 2447) ، والحاجات النفسية هي الأمور التي يحتاجها الطفل لينمو نمواً نفسياً سليماً، كالحاجة إلى المحبة

والأمن والتكريم وغيرها، وكثيراً ما يخطئ الآباء والأمهات في فهم أن دورهم ينتهي بتوفير الطعام والشراب، والاهتمام بالصحة والتعليم، وإن كانت هذه الأمور أساسية، إلا أن الحاجات النفسية تشاطرها الأهمية، وقد أكدت الدراسات النفسية أن عدم إشباع الحاجات النفسية قد يؤدي إلى حرمان الشخص من النمو العاطفي، ويترك بصماته في سلوك الفرد (أبو سعد، 2006)، لأن فقد هذه الحاجة تجعله يحس بنقص يستمر معه حتى يكبر فيبحث عمن يسد هذا النقص، وهنا مكمن الخطر؛ لأن هذا قد يجعله بيئة خصبة للانحراف.

3-تلبية الحاجات الثقافية: لقد حرص الإسلام على تلبية حاجات الأسرة المحققة لرشدها الثقافي من علم ومعرفة، بأسلوب صحيح للفكر والسلوك؛ حتى تتمكن الأسرة من القيام بواجباتها نحو الأجيال، وتنشئتهم على أفضل وجه يخدم مثالية الأسرة والمجتمع على السواء (نجيب، 1986)، فتحصين الأولاد والعمل على حمايتهم من المؤثرات الثقافية الوافدة مطلب ملح، ويقع الجزء الأكبر من ذلك ضمن مسؤوليات الآباء؛ لما يتمتعون به من مقومات التحصين المبكر، والواجب العمل على وقايته وتبصيره بكل ما يوقعه في هاوية الفكر والسلوك المنحرف، فالدين الإسلامي يتسم بالكمال والشمولية بحيث يفي بكل حاجات الإنسان (نواب الدين،1423، ص: 218).

4- الحاجة إلى تقدير الموهبة والتفوق والإبداع: هناك مواهب وقدرات لأبنائنا تتطلب الرعاية والاهتمام، ولابد أن توضع لها البرامج: ذلك لتقدير مواهبهم وقدراتهم، لأن الموهوب يتميز بخصائص سمات مختلفة، تختلف عن سمات وخصائص أقرانه في المدرسة، أو إخوانه في المنزل، وله احتياجات ومتطلبات خاصة، إذا لم تشبع ضمن إطار بيئته الأسرية، أو المدرسية، فإننا سنجد من هو أسرع في الاستعداد لاحتضان ذوي المواهب، واستغلال مواهبهم ضد ذويهم، ومجتمعهم، ولقد أكدت الأبحاث والدراسات أن للأسرة دوراً في تحقيق التفوق والموهبة لأبنائها (السليمان، 2009)، كما أن إيجاد البرامج التربوية التوعوية التي تعنى بقدراتهم تعتبر نوعاً من العملية الوقائية لأفكار ومفاهيم النشء، وتحقق لهم الوقاية والحماية من الوقوع في حبائل المكائد والشر، وتحصنهم من أن يكونوا فريسة لفئة ضالة.

المطلب الثالث

فقد الحوار والتشاور بين أفراد الأسرة

أسلوب الحوار ناجح في تعليم وتوجيه الأبناء، وطريقة شيقة تجذبهم إلى الاستماع والتعلم والاستيعاب، فإلزام الأبناء بالسكوت الدائم، والإنصات التام لا يدلان على التهذيب الخلقي، ولقد

أجمع المفكرون والمربون وكل من له علاقة بالتربية والإعداد على أن الطريق الوحيد للإعداد السليم والجيد للأبناء هو طريق الحوار والتفاعل (خوجة، 2008).

ونرى طريقة الحوار تختلف مع الأبناء، وخاصة المراهقين حيث تستخدم بعض الأسر أسلوب التعامل القائم على الحوار المتبادل مع المراهق وأخذ مشاعره وآرائه بعين الاعتبار والإصغاء إليه، بحيث يتمكن من التعبير عن ذاته بحرية، وهناك بعض الأسر التي تستعمل أساليب التنشئة الخاطئة التي تترك آثاراً سلبية على شخصية المراهق، فالتنشئة التي تقوم على الرفض، ونقص الرعاية والحماية الزائدة والافتقاد للحب، تؤدي إلى الشعور بعدم الأمن، والوحدة والسلبية والخضوع، وسيطرة مشاعر العدوان، وعدم القدرة على التفاعل مع الآخرين بوحه عام، إذ إن المشكلات الانفعالية التي تظهر في مرحلة المراهقة هي نتائج لأساليب المعاملة من الوالدين التي تقتصر على تنمية العمليات الدافعية والمعرفية والوجدانية (صالح، 1994، ص: 23).

فالأسرة تتحمل مسؤولية كبيرة في تحصين ووقاية أبنائها من إي انحراف فكري باتجاه العنف والإرهاب، وذلك بفتح باب الحوار معهم، وخاصة الشباب.

أما عن كيفية الاستفادة من مبدأ الحوار في معالجة العنف، فيجب على الأسرة استخدام أسلوب العقل والحوار البناء مع الأبناء الغلاة على أسس شرعية.

وهذا الحوار لابد له من ضوابط تتلخص في الآتي:

تربية الأبناء على أهمية الحوار، كوسيلة للتعبير عن الرأي، وأسلوب للحياة؛ لتحقيق التعايش من خلال منهجية شاملة تلتزم بالأصول، والضوابط الشرعية.

الاستماع إلى ما يدور في أذهانهم، وإتاحة الفرصة لهم؛ لعرض ما لديهم من أفكار وشبهات للرد عليها، وأن يكون القصد من الحوار البحث عن الحق، وليس إدانتهم بالغلو والتطرف.

مراعاة الأبناء في مجالات الحوار، وخلو المناقشة من الغلظة، وتحقير الطرف الآخر، والرغبة في الوصول إلى الحقيقة (المغامسي، 1426).

المطلب الرابع

قلة المتابعة والعناية بالأبناء من قبل الآباء

فالتوعية هي الوسيلة المهمة في بناء شخصية الطفل كفرد وكشخصية اجتماعية، وبث روح الألفة والمحبة، وتعويده على النظام والتعاون، وتربية الأبناء من قبل الأسرة لا بد أن تكون تربية مستمرة، ولا يظن كثير من الآباء والأمهات أن دورهم في تربية أولادهم ينتهي عند بلوغ الولد أو البنت سناً معيناً ، ظناً أن أولادهم كبروا في السن ولا يحتاجون إلى توجيه ومتابعة، فمسؤولية الأبوين لا تنتهي مهما كبر الأبناء، فهم في حاجة دائماً إلى التوجيه والنصح والإرشاد.

ومن أبرز النقاط التي يجب على الأسرة أن تقوم بها

في هذا الجانب ما يلي:

1- قيام الآباء والأمهات بمتابعة سير أبنائهم في المراحل الدراسية من فترة لأخرى، فالزيارات المستمرة تعطي ولي الأمر تصوراً واضحاً عن ابنه في المدرسة، ليس فقط فيما يتعلق بوضعه الدراسي، ولكن أيضاً التعرف على سلوكياته ونشاطاته داخل المدرسة، مما يتيح له من خلال التعاون مع المدرسة تعزيز السلوكيات الإيجابية، والتصدي لكل ما يمكن أن يعود بالضرر على الفرد، أو مجتمعه.

2- متابعة اختيار الأبناء لأصدقائهم، وتوجيه النصح لهم إذا أساؤوا الاختيار، وتدعيم الصداقات الحسنة والتشجيع عليها، وإبعادهم عن رفاق السوء، وهذه النقطة في غاية الأهمية، فمعظم الجرائم، وتعاطي المخدرات، والانحراف الفكري يقف خلفه رفاق السوء، فيجب تربية الأولاد على أهمية المحافظة على أوقاتهم، وصرفها فيما يعود عليهم بالنفع، وتوجيه طاقاتهم عن طريق البرامج العلمية النافعة يقول الشيخ (الفوزان، 1425 ، ص:8): (والذي نرجوه بعد اليوم أن يلتفت الآباء لأبنائهم، فلا يتركوهم لأصحاب الأفكار الهدامة يوجهونهم إلى المناهج المنحرفة، ولا يتركونهم للتجمعات المشبوهة والرحلات المجهولة، والاستراحات التي هي مواقع لأصحاب التضليل، ومصائد للذئاب المفترسة، ولا يتركونهم يسافرون إلى خارج المملكة، وهم صغار السن).

3- تهاون الأسرة في متابعة أبنائها قد يؤدي أيضاً إلى كثير من السلوكيات السيئة داخل أفراد هذه الأسرة، وعدم الشعور بالمسؤولية واللامبالاة والوقوع في المخدرات والجنوح والعزلة.

4- إبعادهم عن وسائل الغزو والاجتياح الفكري لثوابتهم الأصيلة، ومرجعيتهم النقية، والعمل على مساعدتهم ومتابعتهم في تنمية قدراتهم على اكتساب الحصانة الذاتية، وتقديم البديل النافع لهم من الوسائل المسموعة، أو المرئية، أو المكتوبة.

المبحث الثاني
دور الأسرة الدعوي في تحصين أبنائها ضد الإرهاب والعنف

تمهيد:

الدعوة إلى الله تعالى واجب شرعي، وهي من وظائف الرسل عليهم السلام، ولكن أراد الله – عز وجل- تكريم وتشريف المسلم، فكلفه بما كلفّ به رسله عليهم السلام، وهو الدعوة إلى الله ، وأداء هذا الواجب الشرعي ليس له وقت محدد، وإنما يجب القيام به كلما أمكن ذلك، كما نؤكد على أهمية دور الأسرة في الدعوة، وأن هناك دوراً مطلوباً يتمثل في ضرورة أدائها لعملها بكفاءة؛ لأنها بذلك ستعكس صورة مشرقة لأبنائها، فالمرأة نصف المجتمع وهي دعامة أساسية في بناء الأسرة ولا غنى عنها، والمرأة المسلمة بطبيعة الحال تحرص على مرضاة الله بإخلاصها في

العمل، وعدم التقاعس في جميع الأحوال في أداء مهمتها الأساسية في بناء أسرة مثالية.

فالأسرةُ هي التي تكسب الطفل قِيَمَهُ فيعرِفُ الحق والباطل، والخير والشر، حيث تتحدد عناصر شخصيته، وتتميز ملامح هويته على سلوكه وأخلاقه؛ لذلك فإن المسؤولية الدعوية للأسرة تتمثل في تعليم أبنائها القيم الرفيعة، والأخلاق الحسنة، وليس التركيز فقط على السعيِ من أجل الرزق والطعام والشراب واللباس، وكان- صلى الله عليه وسلم - يقول لأصحابه: (ارجعوا إلى أهلِيكُم فأقيمُوا فيهم وعلِّموهم) (صحيح البخاري، ج :4، ص: 93، رقم الحديث 6008) ، ويتمثل الدور الدعوي للأسرة في تحصين أبنائها ضد الإرهاب والعنف في مجموعة من الأمور منها:

المطلب الأول

غرس المفاهيم والقيم الإسلامية

وذلك عن طريق عدد من التوجيهات التالية:

1- التربية الإيمانية للأبناء وتعني ربطهم بأصول الإيمان، فجوهر رسالة الإسلام صحة العقيدة بغرس أركان الإيمان وأصوله في النفس أو القلب، وتعويدهم منذ صغرهم أركان الإسلام وتعليمهم من حين تمييزهم لمبادئ الشريعة، ومساعدتهم على اكتساب القيم الإسـلامية، وتكوين العادات والاتجاهات الدينية وتنمية القدرات (الخطيب وآخرون، 1995، ص:421)، فإذا تحققت هذه التربية بأسسها القويمة وبصفة كاملة عاشها المجتمع واقعاً ملموساً .

2- إبراز محاسن الدين الإسلامي والأخلاق الإسلامية التي يحث عليها الدين، وتدعو إلى الرفق والتسامح وحب الآخرين، ومراعاة حقوق المسلمين وغير المسلمين وحرياتهم، والسلام والتعاون والرحمة، والبعد عن الظلم والاعتداء (ابن باز، 1419هـ، ص: 12)، والحكم بالأهواء الشخصية، وغيرها مما يدعم الأمن والحب والعدالة بالمجتمعات.

3- تربية الأبناء على احترام الحقوق العامة والضرورية التي جاء الإسلام لحفظها وحمايتها لتحقيق الأمن والاستقرار للمجتمع المسلم، وهي: الدين، والنفس، والمال، والعرض، والعقل، وذلك باحترام حقوق الآخرين والحفاظ على النظام العام والآداب العامة والصحة العامة.

4- حفظ أفكار الأبناء وتقوية سلوكهم، وذلك بوقايتهم من جميع أشكال الانحراف الفكري، وتعزيز المناعة الفكرية لديهم منذ طفولتهم لينشؤوا قادرين على مواجهة التحديات الفكرية، وخاصة في ظل الانفتاح العالمي على كافة الثقافات والتوجيهات، وترسيخ مبدأ الثوابت الأصلية النابعة من العقيدة الاسلامية والأخلاق وتفاعلها مع المتغيرات والمستجدات باعتدال .

5- إبراز مكانة هذه البلاد، وأن مكانتها عظيمة؛

إسلامياً، ودولياً، وقد استطاعت أن تفرض هذه المكانة لا عن طريق وسائل الإعلام، وإنما عن طريق تمسكها بمبادئ وقيم استقتها من تعاليم الدين الحنيف، وبيان دور المملكة الريادي بين الدول العربية والإسلامية.

6-احترام العلماء وتقديرهم والالتفاف حولهم والرجوع إليهم في الأمور كلها، فتُحفظ مكانتهم، وتُصان منزلتهم، ويُردُّ الخطأ إن وقع منهم بالأسلوب الأمثل؛ ليكون ذلك سبباً لانتشار العلم، وحماية الشرع.

7-تثقيف الأبناء سياسياً، وتعريفهم بالضوابط الشرعية التي تنظم علاقة الحاكم بالمحكوم، وذلك بتأكيد الولاء في نفوسهم لله – عز وجل – ثم لولاة أمر الوطن، فقد أوجبت علينا الشريعة احترامهم وتقديرهم والسمع والطاعة لهم بالمعروف، والالتفاف حولهم وجمع القلوب عليهم، ونهت بالمقابل عن التشهير بهم والتحريض عليهم والطعن فيهم ونقدهم أمام الناس، ليس من باب تقديسهم، أو القول بعصمتهم، وإنما حفظاً للمصالح العامة. قال الله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ أَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَأَطِيعُواْ ٱلرَّسُولَ وَأُوْلِي ٱلۡأَمۡرِ مِنكُمۡۖ فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ إِن كُنتُمۡ تُؤۡمِنُونَ بِٱللَّهِ وَٱلۡيَوۡمِ ٱلۡأٓخِرِۚ ذَٰلِكَ خَيۡرٞ وَأَحۡسَنُ تَأۡوِيلًا ﴾ (النساء: 59).

8-إيضاح سماحة الإسلام وبراءته من العنف والإرهاب، وذلك بترسيخ مبدأ الوسطية في نفسه، والبعد عن التعصب والعنف والتمييز العرقي والطائفي والغلو وخطره، وما يترتب عليه من أضرار تسيء إلى الإسلام، والتأكيد على قيم الوسطية والتسامح في الحياة الثقافية والاجتماعية في المجتمعات الغربية، يقول تعالى: ﴿ وَكَذَٰلِكَ جَعَلۡنَٰكُمۡ أُمَّةٗ وَسَطٗا ﴾ (البقرة: 143).

9-تعزيز السلوك الأمني الصحيح، ودعوة الأبناء إلى الحفاظ على أمن الوطن ومقدراته ومكتسباته، فجميع مؤسسات المجتمع – الأسرة والإعلام والمسجد والمدرسة- معنية بالحفاظ على هذه الممتلكات، لأنها تخص الجميع، وأنها جزء من حقوق الوطن على كل مواطن. (العبد القادر، 1428).

المطلب الثاني
استخدام الأساليب الدعوية في علاج ظاهرة العنف والإرهاب

1-أسلوب النصيحة: ثبت في الصحيح عن النبي – صلى الله عليه وسلم – أنه قال: (الدين النصيحة) "ثلاثاً"، قالوا: لمن يا رسول الله؟ قال: (لله ولكتابه ولرسوله، وأئمة المسلمين وعامتهم) (صحيح مسلم، ج: 2، ص: 32، رقم الحديث 159)، وقد أخبر – صلى الله عليه وسلم – خبراً متضمناً للحث على النصيحة، والترغيب فيها أن الدين كله منحصر في النصيحة.

ومن أعظم النصيحة لله الذب عن الدين وتفنيد

شبه المبطلين، وشرح محاسن الدين الظاهرة والباطنة، أما النصيحة لكتاب الله، فهي الإقبال على تلاوته وتدبره وتعلم معانيه وتعليمها، والتخلق بأخلاقه والعمل بأحكامه واجتناب نواهيه، والدعوة إلى ذلك.

أما النصيحة للرسول - صلى الله عليه وسلم - فتكون بالإيمان الكامل به، وتعظيمه وتوقيره وتقديم محبته، والحرص على تعلم سنته وتعليمها واستخراج معانيها وفوائدها الجليلة.

أما النصيحة لأئمة المسلمين وهم ولاتهم، فهؤلاء لما كانت واجباتهم أعظم من غيرها، وجب لهم من النصيحة بحسب مراتبهم ومقاماتهم، وذلك باعتقاد إمامتهم والاعتراف بولايتهم ووجوب طاعتهم بالمعروف وعدم الخروج عليهم، وحث الرعية على طاعتهم ولزوم أمرهم الذي لا يخالف أمر الله - عز وجل- ورسوله - صلى الله عليه وسلم - .

وأما النصيحة لعامة المسلمين فقد أوضحها الرسول - صلى الله عليه وسلم - بقوله: (لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه) (صحيح مسلم، ج:2، ص: 15، رقم الحديث 133)، وذلك بمحبة الخير لهم، والسعي في إيصاله إليهم بحسب الإمكان وتعليم جاهلهم ووعظ غافلهم ونصحهم في أمور دينهم ودنياهم (جامع العلوم والحكم، 1419).

وفي العصر الذي نعيش فيه، تبدو حاجة الأسرة والمجتمع ماسة إلى جهد الدعاة لبيان حقيقة النصيحة حفاظًا على الدين، وعلى أحكام الشريعة والأخلاق الإسلامية التي يتعامل الناس بها في المجتمع، واستخدام الرفق واللين والتوجيه والتربية وحسن البيان لمن اشتبه عليه الأمر، ولا يتأتى هذا إلا على يد ذوي العلم والغيرة الراسخين.

فأهل العلم والدعاة هم المكلفون بذلك ببيان الحق للناس وهدايتهم إليه، وتلك مسؤولية كبرى، فإن الله حملهم مسؤولية عظمى من هداية البشرية، ونشر العلم، وبذل النصح، والأمر بالمعروف، والنهي عن المنكر، وإبلاغ الحق، وتعليم الجاهل، وتنبيه الغافل (العك، 1997).

2- أسلوب الحكمة والموعظة الحسنة:

الحكمة هي عبارة عن العلم المتَّصف بالأحكام، المشتمل على المعرفة بالله تبارك وتعالى، المصحوب بنفاذ البصيرة، وتهذيب النَّفس، وتحقيق الحقِّ، والعمل به، والصدِّ عن اتِّباع الهوى ، والحَكِيم من له ذلك (القوسي ،1430، ص: 22) .

كما أن من الحكمة مخاطبة الناس بما يفهمون، وما تسيغه عقولهم، لا بما يعجزون عن فهمه، فقد أخرج البخاري في صحيحه قول علي- رضي الله عنه - : (حدِّثوا الناس بما يعرفون، أتحبون أن يُكَذَّبَ الله ورسوله؟) (صحيح البخاري، ج :1، ص: 255، رقم الحديث 127) ، وإذا كانت الدعوة بالحكمة تخاطب العقول فتقنعها، فإن الدعوة بالموعظة الحسنة تخاطب

القلوب والعواطف فتثيرها وتحركها. والإنسان ليس عقلا مجرداً، إنه عقل وقلب معاً، إنه عقل يدرك ويفكر، وقلب يحس ويشعر، وعلى الأسرة أن تخاطب أبناءها بالجانبين معاً ، والدعوة بالحكمة لها الأثر البالغ في قلوب الأبناء؛ لأنها تدفعهم إلى التفكر والتأمل ثم تكون نقطة التحول في نظام حياتهم بإذن الله تعالى. (الوكيل، 1993).

3-الأساليب الحوارية:

لما كان أسلوب الحوار مهماً في مجال الدعوة، من أجل إظهار الحق وإبطال الباطل ودحض الشبه والمنكرات، فقد امتاز منهج السـلف الصالح- رحمهم الله – بإتاحة الفرصة الكاملة للحوار الحرّ الرشيد داخل المجتمع الواحد؛ لتقويم الاعوجاج الفكري بالحجة والإقناع، وذلك عن طريق فتح قنوات الحوار والتداول والتواصل مع الأبناء، ومنحهم الفرص؛ ليعبرِّوا عن أنفسهم، والاستماع إلى ما يدور في أذهانهم وإتاحة الفرصة لهم ليعبرِّوا عن أفكارهم، وتقدير آرائهم وتبادل وجهات النظر دون فرض آراء وأفكار المربين بالقوة حول بعض الموضوعات والقضايا التي تهمهم وتهم المجتمع.

وعن أهمية الحوار في تربية الأولاد يقـول (خلف الله، 1419، ص: 28): (للحـوار قيمـة حضارية وإنسانية، وعلينا أن نعمل ونأخذ به في حياتنا الأسرية، وممارساتنا التربوية، ويجب أن تؤمن به كل أمة، ولابد أن يصل الحوار إلى كشف الحقيقة، وخاصة إذا كانت غائبة، فهو الوسيلة المهمة في بناء شخصية الطفل كفرد وكشخصية اجتماعية، فهو يبث فيهم روح الألفة والمحبة، ويعودهم على النظام والتعاون)

أما الخطوات المهمة التي يجب مراعاتها وصولاً إلى هذا الهدف، فهي:

أولاً- فتح قنوات الحوار والتداول والتواصل مع الأبناء، ومنحهم الفرص ليعبرِّوا عن أنفسهم وأفكارهم، ويناقش معهم جزئيات وتفاصيل موضوعات النقاش، فينتج من هذا النقاش التوعية بأخطار لا يعيها الأولاد، و تصحيح مفاهيم تكون خاطئة لديهم، فمن وقع من الشباب في مشكلات فهو نتيجة لإهمال أسرته للدور التوعوي.

ثانياً- احترام المشاعر وحسن الإصغاء للأبناء والاستماع لمشكلاتهم، ونزول كل أب إلى مستوى أبنائه حتى يلتقي معهم، وتثمر الجهود في تحقيق التقارب، وسهولة الالتقاء بأبنائهم في حوار ناجح؛ لأن ذلك يتيح للآباء معرفة المعوقات التي تحول بينهم وبين تحقيق أهدافهم، ومن ثم نستطيع مساعدتهم بطريقة سهلة وواضحة.

ثالثاً- معالجة مشكلات الأبناء بطريقة سليمة تقتضي ألا يغفل الآباء بأن كل إنسان معرض للخطأ، وذلك حتى لا يمتنع الأبناء عن نقل مشاكلهم إلى الأهل، ثم يتعرضوا لمشكلات أكبر أو للضياع، بل يتم

مناقشة المشكلة التي يتعرض لها الابن بشكل موضوعي هادئ يتيح له القبول والاعتراف بمواطن خطئه، وبالتالي تجنب الوقوع فيها مرة أخرى.

رابعاً- التشجيع على الحوار ومناقشة الأبناء بحرية، بحيث يعبر كل منهم عن ذاته وأفكاره للتعرف على ما رصدته عيونهم، واستقر في عقولهم من خلال وسائل الإعلام أو جماعات الرفاق؛ ومحاولة توضيح الحلال والحرام، مع التركيز على عدم إغفال دور وتأثير الأصدقاء على عقول أبنائنا (خوجه، 2008).

ويلاحظ أن قصور الأسرة في القيام بمسؤولياتها في التنشئة والتوجيه أضر بالمجتمع، فقد أظهرت مقابلات مع عدد من المنحرفين فكرياً نشرت وبثت في وسائل الإعلام أن هناك فجوة في العلاقة بين الأسرة وأبنائها نتيجة لضعف الحوار الأسري، فالحوار مطلوب في جميع الأحوال، والقول اللين له دور كبير في بيان سماحة هذا الدين؛ لاحتواء المنحرفين فكرياً (يوسف، 1412هـ، ص:111).

المطلب الثالث

توعية الأبناء بما يحيط بهم من أخطار

وذلك عن طريق عدد من التوجيهات التالية:

1-تثقيف الأبناء أمنياً ليدركوا أهمية استتباب الأمن باعتباره مطلباً وحاجة إنسانية أولية، وتعريفهم بأخطار التكفير والعنف على الأمن الوطني بكل مقوماته، وذلك بتحصين عقول الناشئة من الانحرافات الفكرية والسلوكية، وتعزيز روح الانتماء والولاء لله، ثم لولاة الأمر – حفظهم الله – في هذه البلاد.

2-الاقتصـــار على مصادر التلقي الصحيحة والتحذير من مصادر التلقي المشبوهة؛ فمنهج السلف اعتمادهم على مصدري التلقي: القرآن الكريم، والسنة الصحيحة، فلا يأخذون من العلوم الأخرى، ولا يأخذون من القوانين الأخرى، ولا من مناهج الغرب أو الشرق، فإن لم يوجد في القرآن والسنة شيء من ذلك كنوازل العصر الحاضر فإنهم يجتهدون في ذلك، وإذا أجمعوا على هذا الأمر أخذوا به.

3-تحصـين الأبناء ضد التأثُّر بدعاة الانحراف الفكري، وفي مواجهة ما يُبث من انحرافات فكرية وعقدية عبر وسائل الإعلام بمـراقبتها لأبنائها، والتوعية بأخطار التكفير والغلو في الدين، وأخطار العنف (الدينية والاجتماعية والأمنية والسياسية والاقتصادية) وسبل الوقاية منه، خاصة في ظل هذا الغزو، والبث الإعـلامي المباشر، الذي يسعى جاهداً في هدم كل القيم والمبادئ لديهم، ومراقبتهم للتعرف على توجهاتهم الفكرية من أجل تهذيبها في مرحلة مبكرة (الشنقيطي ، 1998).

4-التحذير من إثارة الشبهات، ودس الأفكار الفاسدة، واختلاق الأكاذيب والافتراءات، ومقابلة أحكام الإسلام وأركانه وتشريعاته بالاستهزاء

والسخرية والازدراء، واحتقار العلماء والمفكرين والمصلحين، والحطَّ من اعتبارهم في المجتمعات الإسلامية.

5- زرع أهمية الاجتماع وأثره، وخطورة الفرقة ونتائجها الوخيمة، لا على الأسرة فقط، بل على المجتمع الكبير بأسره، فإن من أعظم الفتن، فتنة التفرق والاختلاف، وظهور الفرق والجماعات، فالفرقة والاختلاف من أهم أسباب هلاك الأمم وزوالها.

6- خطورة الإنترنت الذي يعد من الوسائط قوية الأثر في خدمة العنف، حيث أصبحت هذه الوسائط هي القوة المهيمنة على عقول وأفكار الناس عمومًا والشباب على وجه الخصوص، بما تنشره من أفكار ومعلومات تساعد على ظهور السلوكيات الخاطئة.

المطلب الرابع

ضرورة تفهم طبيعة مراحل النمو

النمو يعد من الموضوعات ذات الأهمية في حياة الإنسان بعامة، وفي حياة الشاب بوجه خاص، لما له من أثر واضح في نضج الإنسان وتطور مداركه وتحديد سلوكياته، كما أنه يتأثر بعدة عوامل أساسية وثانوية لها فعاليتها في توجيه النمو، مما يستوجب تتبع آثارها، ووضعها محل الاهتمام والمتابعة لاسيما البيئة الاجتماعية.

ودور الأسرة يتأكد بالعناية بالأولاد، وتنشئتهم على مكارم الأخلاق التي جاء بها الإسلام، فسلامة المجتمع بسلامة أفراده ابتداء من الخلية الاجتماعية وهي الأسرة، وانطلاقاً من دور الأم والأب بتقديم النصائح للأبناء في جميع مراحل العمر، وتعد مرحلة المراهقة والشباب من المراحل الدقيقة في حياة الإنسان حيث يتأثر النمو في هذه المرحلة بعوامل عديدة تستلزم إحاطتها بوسائل الوقاية والعناية والتوجيه والإرشاد، كما أن مظاهر النمو في جوانبه المتعددة في هذه المرحلة هي الأخرى بحاجة إلى دراسة وملاحظة وضبط وتوجيه، ولذلك يجب على الوالدين التنبه إلى هذه المرحلة العمرية للابن حيث تعتبر مرحلة المراهقة من أخطر المراحل في مسيرة الإنسان؛ لأنها تمثل مرحلة انعطافات مهمة في التكوين الذاتي للشخصية (زيدان، 1994، ص: 155-156)، ومع دخول الإنسان إلى مرحلة المراهقة يخرج من مرحلة الطفولة ليدخل عالماً جديداً مليئاً بالتغيرات النفسية العقلية والجسمية والعاطفية، وهو ما ينعكس بدوره على سلوكياته وتصرفاته .

ونتيجة لهذا السلوك المتغير يعاني كثير من الآباء والأمهات من عدم القدرة على التعامل السليم مع أولادهم المراهقين، مما يولد الكثير من المشكلات والأزمات ويخلق الشعور بالقلق والخوف على أولادهم في هذه السن الحرجة، فغالباً يستغل أصحاب الفكر المنحرف هذه المرحلة العمرية الحرجة في ظل

عدم وعي الأسرة بمتطلبات هذه المرحلة العمرية، فيبدؤون باصطياد هذه الفئة، ومحاولة الاستيلاء على عقولهم، وترسيخ المفاهيم الخاطئة في نفوسهم. (بيومي، 1987).

المطلب الخامس

التربية على حب الوطن وغرس مفهوم المواطنة

تربية المواطنة: يقصد بها التنشئة الهادفة لتعزيز شعور الأبناء بالانتماء إلى مجتمعهم وبيئتهم وثقافتهم؛ ليرتقي هذا الشعور إلى حد أن يتشبع ذلك الفرد بثقافة الانتماء، وأن يتمثل ذلك في سلوكه وفي دفاعه عن قيم وطنه ومكتسباته.

وتربية المواطنة تتضمن تنمية معرفة الفرد بمجتمعه وتفاعله إيجابياً مع أفراده بشكل يسهم في تكوين مواطنين صالحين متمكنين من الحكم على ما يعترضهم داخل مجتمعهم وخارجه (أيوب، 1998، ص: 11).

أهمية التربية على المواطنة:

تأتي أهمية تربية الأسرة لأبنائها على المواطنة من حيث إنها عملية متواصلة لتعميق الحس والشعور بالواجب تجاه المجتمع، وتنمية الشعور بالانتماء للوطن والاعتزاز به، وغرس حب النظام والاتجاهات الوطنية، والأخوة والتفاهم والتعاون بين المواطنين، واحترام النظم والتعليمات، وتعريف الناشئة بمؤسسات بلدهم، ومنظماته الحضارية، وأنها لم تأتِ مصادفة بل ثمرة عمل دؤوب وكفاح مرير، ولذا من واجبهم احترامها ومراعاتها (الزيد، 1417، ص: 59).

كيف تستطيع الأسرة تحقيق الانتماء الوطني للأبناء؟

إن من أهم مسؤوليات الأسرة إعداد الابن نفسياً وجسمياً وعاطفياً واجتماعياً، وذلك بواسطة تغذيته بالأسس السليمة للحياة، والعمل في المجتمع، وتزويده بالمهارات والمواقف الأساسية التي يحتاجها للتفاعل مع متطلبات ومحددات الثقافة المجتمعية. وبذلك يستطيع الفرد أن يتعايش في مجتمعه عن طريق كسب الاحترام الاجتماعي له ولإمكاناته.

طرق تعزيز الأسرة في تربية أبنائها على المواطنة الصالحة:

1-تنمية روح المواطنة والشعور بالمسؤولية تجاه الوطن، بحيث يدفعهم هذا الاتجاه إلى العمل والتضحية من أجل النهوض به والذود عنه.

2-تعزيز الثقافة الوطنية بنقل المفاهيم الوطنية للطفل، وبث الوعي فيه بتاريخ وطنه وإنجازاته، وتثقيفه بالأهمية الجغرافية والاقتصادية للوطن.

3-تعويد الطفل على احترام الأنظمة التي تنظم شؤون الوطن وتحافظ على حقوق المواطنين وتسير شؤونهم. وتنشئة الطفل على حب التقيد بالنظام والعمل به.

4-تهذيب سلوك وأخلاق الطفل، وتربيته على حب الآخرين والإحسان إليهم، وعلى الأخوة بين المواطنين، وحب السعي من أجل قضاء حاجات المواطنين لوجه الله تعالى، والعمل من أجل متابعة مصالحهم وحل مشاكلهم ما أمكن ذلك.

5-تأصيل حب الوطن والانتماء له في نفوس الناشئة في وقت مبكر، ويتم ذلك بتعزيز الشعور بشرف الانتماء للوطن، والعمل من أجل رقيه وتقدمه، والدعوة إلى إعداد النفس للعمل من أجل خدمة الوطن ودفع الضرر عنه، والحفاظ على مكتسباته، والمشاركة الفاعلة في خطط تنميته الاجتماعية والاقتصادية والثقافية.

6-العمل على تنمية قِيَم الانتماء والمواطنة من خلال إبراز خصائص المملكة الدينية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية (الزيد، 1417، ص:60).

المطلب السادس

المعالجة الدعوية لمظاهر الإرهاب والغلو والعنف

الغلو في الدين فيه مشقة، وهو يتعارض مع تعاليم الإسلام الداعية إلى اليسر ورفع الحَرَج التي اختلف بها عما سواه من الأديان. والمشقة، والحرج، ليس من مقاصد الشرع، أما اليسر والتيسير فهما من مقاصده، وتقرير هذا من القرآن والسنة، قال الله تعالى: ﴿ وَمَا جَعَلَ عَلَيْكُمْ فِي الدِّينِ مِنْ حَرَجٍ ﴾ (الحج: ٧٨).

فوسطية الإسلام تلزم الأمة الإسلامية بمقاومة الغلو والتطرف في الدين، ورد الغلاة إلى منهج الاعتدال والحكمة، ورعاية حقوق نفسه وحقوق غيره، فالإسلام يدعو إلى الوسطية ويحذر من التطرف بجميع صوره وأشكاله، وهو دين شامل يضمن للبشرية أعلى المستويات، سواء في مناهج الحياة، أو النظام، أو السلوك. وهدف الشريعة الإسلامية الأساسي هو إقامة العدل المطلق بين الناس جميعاً، وتحقيق الإخاء بينهم، وتحقيق المصلحة الدنيوية والأخروية (علوان ، 2002، ص: 58-59).

فلا يجدر بأمة الإسلام أن تترك تعاليمه فهو خير الأديان وأعظمها، وهو دين ومنهج متكامل لحياة الأمة الإسلامية، فقد استخلفها الله – عز وجل-؛ لتكون شهيدة على الناس، فمتى تخلت الأمة عن منهج السلف أصبحت ضائعة لا ملامح لها، وما كان ظهور الغلو والتطرف إلا من قوم امتلأت قلوبهم بالنفاق والحقد على أهل الإسلام، كما قال تعالى: ﴿ وَدَّ كَثِيرٌ مِّنْ أَهْلِ ٱلْكِتَٰبِ لَوْ يَرُدُّونَكُم مِّنۢ بَعْدِ إِيمَٰنِكُمْ كُفَّارًا حَسَدًا مِّنْ عِندِ أَنفُسِهِم مِّنۢ بَعْدِ مَا تَبَيَّنَ لَهُمُ ٱلْحَقُّ ۖ فَٱعْفُوا۟ وَٱصْفَحُوا۟ حَتَّىٰ يَأْتِىَ ٱللَّهُ بِأَمْرِهِۦٓ ۗ إِنَّ ٱللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَىْءٍ قَدِيرٌ ﴾ (البقرة: 109) ، وبروز ظاهرة الشطط عند البعض ما بين غالٍ متشدد، ومفرط متساهل التي أخذت مجالات عدة سواء كانت في العقائد ، أو في السلوك والأخلاق والسمات، هذا كله

يحتاج إلى التأكيد على مبدأ التوازن والوسطية في شخصية المسلم؛ لكي تتضح معالمها في أذهان الشباب.

فالأمن الفكري يبحث في منهج الإسلام في تحصين الأبناء بالفكر الصالح المحقق للأمن وعناية الإسلام بأسباب وقاية الفكر من الغلو وغيره من مزالق الانحراف، وهذا مما يؤكد وسطية الإسلام التي حاربت كل غلو أو تطرف (با كريم، 1415، ص: 287).

وتتضح معالم المعالجة الدعوية لمظاهر الإرهاب والغلو والعنف من خلال:

1-زيادة الوعي والإدراك السليم بمخاطر الانحراف الذي يعد سبباً للتطرف والغلو في الدين.

2-السعي لتحقيق الأمن الفكري يؤدي إلى الأمن والاستقرار، وعدم انتشار الجريمة والإرهاب، على مستوى الفرد والأسرة والمجتمع والأمة.

3-تحصين الشباب من الأفكار الضالة والدعوات الباطلة والآراء الفاسدة التي تؤدي إلى السلوك المنحرف والجرائم الإرهابية التي تهدد الأمن وتقف في سير العمل والدعوات الصحيحة (المغامسي، 2004).

فلا بد من استشعار الدعاة لوظيفتهم المهمة في معالجة سلوك الإرهاب، وأن الأمة كلها تعلق آمالاً عريضة عليهم في النهوض وإمكانية التصدي لهذا السلوك، أو أي انحراف يطرأ على المجتمع، ولا بد من المسارعة في السعي للتصدي لهذا الانحراف على قواعد شرعية حكيمة، وتأمل في التاريخ الإسلامي للاستفادة من التجارب السابقة في أسلوب التعامل مع الانحرافات الخطيرة التي قد يقع فيها بعض أفراد المجتمع الإسلامي.

الخاتمة

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات ، والصلاة والسلام على نبينا محمد وعلى آله وصحبه، ومن تبعه بإحسان إلى يوم الدين. أما بعد.

فالأسرة أهم الجهات المسؤولة عن تربية الأبناء، وقد حمل الإسلام الوالدين مسؤولية الحفاظ على أبنائهم وتربيتهم، وتقع عليهما المسؤولية الدعوية في التربية بمعناها الشامل، ونبذ التمزق والتفكك والبعد عن المغالاة والإرهاب.

ومن خلال هذا البحث يمكن التوصل إلى النتائج الآتية:

1-أهمية الدور الكبير الذي تقوم به الأسرة في محاربة الفكر المنحرف، والاهتمام بالأولاد أمر مطلوب ومسؤولية يتحملها كل فرد منا .

2-إن غياب الحوار ورفض تبادل الآراء ينتج عنه مراهقون يميلون نحو العنف والتطرف، وأن حماية الأبناء فكريًا يكون بالعناية بتربيتهم.

3-التأكيد على أهمية تربية الأسرة لأبنائها التربية الصحيحة للحذر من الغلو والإرهاب والتخلي عن العنف .

4-من أهم المسؤوليات الدعوية للأسرة تعريف الأبناء بأخطار الإرهاب والعنف؛ لأن وقوع الشباب في مشكلات وانحرافات هو نتيجة لإهمال الأسرة لدورها في تربية الأبناء.

5-من الواجب على الدعاة إلى الله غرس المفاهيم الصحيحة وتعميق المبادئ والقيم الإسلامية الصحيحة في نفوس الأبناء والشباب بما تشتمل عليه من حصانة فكرية.

التوصيات

1-يجب أن تتضافر وتتعاون جميع المؤسسات التربوية، والإعلامية، وأجهزة الدولة المعنية بشأن الشباب مع الأسرة في تربية أبنائها؛ حتى يتكامل البناء، ويتم التحصين من التطرف والوقاية من الإرهاب.

2-تفعيل دورات مراكز البحوث بالجامعات، ووزارة التعليم في دراسة جميع جوانب ظاهرة العنف مع إيجاد أفضل السبل للتعامل معها وفق رؤية علمية.

3-إنشاء مراكز تعنى ببرامج الأسرة وإشراك الأبناء في الأنشطة الاجتماعية مما يملأ وقت فراغهم فلا يتسرب إليهم فكر متطرف، أو سلوك منحرف.

وأخيراً أسأل الله - عز وجل- أن يجعل هذا العمل خالصاً لوجهه الكريم، وأن ينفع به الإسلام والمسلمين، إنه ولي ذلك والقادر عليه، وصلى الله على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين ،،

المصادر والمراجع

أولا- المصادر والمراجع العربية:

ابن باز، عبدالعزيز. (1419هـ). الشريعة الإسلامية ومحاسنها وضرورة البشر إليها. ط1. الرياض: دار الوطن للنشر.

ابن حنبل، أحمد. (1995م). مسند الإمام أحمد بن حنبل. شرحه ووضع فهارسه: أحمد محمد شاكر وأحمد حمزة الزين. القاهرة: دار الحديث.

ابن رجب، عبد الرحمن بن أحمد. (1419هـ) . جامع العلوم والحكم. ط1 . الدار البيضاء: دار المعرفة.

ابن القيم، محمد بن أبي بكر بن أيوب. (1971م). تحفة المودود بأحكام المولود. ط1. دمشق: مكتبة دار البيان.

ابن منظور، محمد بن مكرم بن على. (1991م). لسان العرب. بيروت: دار صادر.

أبو سعد، مصطفى. (2006م). التربية الإيجابية: من خلال إشباع الحاجات النفسية للطفل. ط1. سوريا: دار الملتقى للنشر والطباعة.

أيوب، السيد. (1998م). التربية للمواطنة. مجلة التربية. الكويت. مركز البحوث التربوية والمناهج بوزارة التربية، (24)، 143- 165.

البابطين، عبدالرحمن. (2000). أساليب التربية الإيمانية للطفل في المرحلة الابتدائية. ط1. الرياض: دار القاسم.

با كريم، محمد . (1415 هـ). وسطية أهل السنة بين الفرق. ط1. الرياض: دار الراية للنشر.

البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل. (1987 م). الجامع الصحيح. تحقيق: مصطفى ديب البغا. ط3. بيروت: دار ابن كثير.

البيحاني، محمد بن سالم. (1955م). إصلاح المجتمع. ط2. مصر: مطبعة مصطفى البابي.

بيومي، محمد أحمد. (1987م). ظاهرة الإرهاب: الأسباب والعلاج. الإسكندرية: الفنية للطباعة.

حمام، فادية كامل وآخرون. (2012). علم النفس التربوي في ضوء الإسلام. الرياض: مكتبة الرشد.

الحوشان، بركة. (1430هـ). أهمية دور الأسرة والمدرسة في تحصين الأبناء ضد التطرف والإرهاب وتعزيز قيم الانتماء الوطني. أبحاث المؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري. جامعة الملك سعود. كرسي الأمير نايف بن عبد العزيز لدراسات الأمن الفكري: 23- 25 / 5 / 1430هـ.

الخطيب، محمد شحات وآخرون. (1995م). أصول التربية الإسلامية. الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.

خلف الله، سلمان محمود. (1419هـ). الحوار وبناء شخصية الطفل. الرياض: مكتبة العبيكان.

خوجة، محمد شمس الدين. (2008م). الحوار: آدابه ومنطلقاته وتربية الأبناء عليه. الرياض: مركز الملك عبدالعزيز للحوار الوطني.

الزيد، زيد بن عبد الكريم . (1417هـ). حب الوطن من منظور شرعي. ط1. الرياض: مكتبة الرشد.

زيدان ، محمد مصطفى . (1994م) . النمو النفسي للطفل والمراهق ونظريات الشخصية . جدة: دار الشروق.

السباعي، محمود محمد. (1991م). الدلالات اللغوية والسياسية لمفهوم الإرهاب. مجلة الأمن العام. (135)، 45-58.

السجستاني، داود سليمان الأشعث. (1974 م). سنن أبي داود. حمص: نشر وتوزيع محمد علي سيد.

السليمان، نورة. (2009 م). التفوق العقلي والموهبة والإبداع. الرياض: مؤسسة الجريسي للطباعة.

شكور، وديع جليل. (1997م). العنف والجريمة. ط1. بيروت: الدار العربية للعلوم.

الشنقيطي، محمد ساداتي. (1998م). الإعلام الإسلامي. الرياض: دار عالم الكتب.

صالح، عواطف حسين. (1994م). التنشئة الوالدية وعلاقتها بفاعلية الذات لدى المراهقين. مجلة التربية. جامعة المنصورة. مصر (24) 30- 35.

عبد السلام، فاروق. ميسرة، طاهر. (1990هـ). بحوث نفسية وتربوية. ط1. الرياض: دار الهدى.

العبد القادر، بدر علي. (1428هـ). الوطن في ضمير الشرفاء. ط3. الرياض.

عفيفي، السيد عبد الفتاح. (1993م). التوجيه الإسلامي لمواجهة التطرف في الدعوة الإسلامية. المؤتمر الثاني للتوجه الإسلامي للخدمة الاجتماعية. القاهرة، جامعة الأزهر.

العك، خالد عبد الرحمن. (1997). عوامل التطرف والغلو والإرهاب وعلاجها في ضوء القرآن والسنة. حلب: مطابع دار الكتبي.

علوان، عبدالله ناصح. (2002م). الإسلام شريعة الزمان والمكان. القاهرة: دار السلام للنشر والتوزيع.

علوان، عبدالله ناصح. (1401هـ). تربية الأولاد في الإسلام. ط3. حلب: دار السلام.

العيسوي، عبدالرحمن. (1985). سيكولوجية التنشئة الاجتماعية. مصر: دار الفكر العربي

الفوزان، صالح. (1425هـ). الأمن وأهميته في المجتمع وخطورة الإخلال به. الرياض: مطبوعات المكتب التعاوني للدعوة والإرشاد.

قادري، عبدالله أحمد. (1987م). دور المسجد في التربية. جدة: دار المجتمع للنشر والتوزيع.

القشيري، مسلم بن الحجاج. (1980م). صحيح مسلم. تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي. بيروت: دار إحياء التراث العربي.

القوسي، مفرح. (1430هـ). ضوابط الحوار في الفكر الإسلامي. الرياض: مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني.

المبروك، عثمان أحمد. (1413هـ). تربية الأولاد في الإسلام. بيروت: دار قتيبة.

مجمع اللغة العربية. (1990م). المعجم الوسيط. القاهرة: الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية.

مصطفى، عبد القادر زيادة وآخرون. (2004). (6) طرق لتنمية تفكير طفلك. عمان: دار ديبونو لتعليم التفكير.

معمار، صلاح وآخرون. (2009). الفكر التربوي مدارسه واتجاهات تطوره. ط3. الرياض: مكتبة الرشد.

المغامسي، خالد حمد. (1426هـ). الحوار وآدابه وتطبيقاته في التربية الإسلامية. الرياض: مركز الملك عبدالعزيز للحوار الوطني.

المغامسي، سعيد فالح. (2004). التربية بالحوار مع الشباب وأثرها في تحصينهم من الانحرافات الفكرية والسلوكية. ط1. الرياض: مدار الوطن.

موريس، إريك. (1991م). الإرهاب التهديد والرد عليه. ترجمة: د. أحمد محمود. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

نجيب، عمارة. (1986). الأسرة المثلى في ضوء القرآن والسنة. ط1. الرياض: مكتبة المعارف.

نواب الدين، عبد الرب. (1423 هـ). مسؤولية الآباء تجاه الأولاد. الرياض: وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد.

النير، مصطفى عمر. (1996م). الأسرة العربية والعنف. بيروت: معهد الإنماء العربي.

هاشم، أحمد عمر. (1424). الإسلام في مواجهة الانحراف الفكري المعاصر. سلسلة النشاط العلمي والثقافي: جائزة نايف بن عبدالعزيز العالمية للسنة النبوية والدراسات الإسلامية المعاصرة. الرياض.

هاشم، وحيد حمزة. (1419هـ). نظام الحكم في المملكة العربية السعودية. ط1. جدة: دار جده للنشر.

الوكيل، محمد السيد. (1993م). أسس الدعوة وآداب الدعاة. ط4. مصر: دار الوفاء للنشر.

يالجن، مقداد. (1992م). التربية الأخلاقية الإسلامية. ط1. الرياض: دار عالم الكتب للنشر.

يوسف، محمد حامد. (1995 م). المتغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية المرتبطة بمشكلة الإرهاب. مصر: جامعة حلوان. المؤتمر العلمي الثامن لكلية الخدمة الاجتماعية.

يوسف، محمد خير. (1412هـ). الدعوة الإسلامية (الوسائل والأساليب). ط1. الرياض: دار طويق.

ثانيا: المصادر والمراجع الأجنبية:

References

Afifi, A. A. F. (1993). Islamic orientation to confront extremism in Islamic da'wah. (*in Arabic*). *The Second Conference of Islamic Orientation Toward Social Service*, Cairo. Al-Azhar University.

Al babtin, A. (2000). *Approaches of religious education for children in primary stage* (*in Arabic*) (1st ed.). Riyadh: Dar Alqasim.

Al bahani ، Muhammad Ibn Salem. (1955). *Reform of society* (*in Arabic*). (2nd ed.). Egypt: Mustafa Albabi printing house.

Al Qushayri, Moslem Ibn Al-Hjaj. (1980). *Sahih Moslem* (*in Arabic*). (Muhammad, Fouad Abdel Baqi Ed.). Beirut: Dar Ehya'a Al-Torath Al-Araby.

Al Solaiman, N. (2009). *Mental excellence, Talent and creativity* (*in Arabic*). Riyadh: Aljraisi Institution for Printing.

Al Wakil, M. A. (1993). *Foundations of da'wah and ethics of imams* (*in Arabic*). (4th Ed.). Egypt: Dar Al-Wafaa for publishing.

Ayoub, A. E. (1998). Education for citizenship (*in Arabic*). *Education Magazine, 24*(143), 165.

Bayoumi, M. A. (1987). *Terrorism phenomenon (causes and treatment)* (*in Arabic*). Alexandria: Alfanya for publishing.

Bukhari, Abu Abdallah Muhammad Ibn Ismai. (1987). In Mustafa deeb albga (Ed.), *sahih al-bukhārī* (*in Arabic*) (3rd ed.). Beirut: Dar Ibn Kathir.

Elwan, A. A. N. (2002). *Islam is the law of every time and everywhere* (*in Arabic*). Cairo: Dar Al-Salam for publishing and distribution.

Ibn Hanbal, A. (1995). In Ahmed M. S. (Ed.), *Musnad ahmad ibn hanbal* (*in Arabic*). Cairo: Dar AL hadith.

Kadri, A. A. A. (1987). *Role of mosque in education* (*in Arabic*). Jeddah: Dar Al-Mojtama for publishing and distribution.

Khuja, M. S. A. (2008). *Dialogue: Its ethicsm trends and raising children upon it* (*in Arabic*). dialogue. Riyadh: Center of King Abdul-Aziz for national.

Moghamesi, S. F. (2004). *Education by having a conversation with the youth and its impact in protecting them from intellectual and behavioral deviations* (*in Arabic*). (1st ed.). Riyadh: Madar Al-Watan.

Morris, E. (1991). *Terrorism threats and confronting them* (*in Arabic*). (M. Ahmed Trans.). Cairo: The Egyptian Commission for book.

Mustaf, A. S. *Positive education by meeting psychological needs of children* (*in Arabic*). (1st ed.). Syria: Dar Almultaqa for publishing.

Naguib, E. (1986). *Ideal family in the light of the Qur'an and sunnah* (*in Arabic*). Riyadh: Al-Ma'arf Library.

Nair, M. A. (1996). *Arab family and violence* (*in Arabic*). Beirut: Arab Development Institute.

Salih, A. H. (1994). Parental upbringing and its relationship to self-effectiveness for adolescents (*in Arabic*). *Education Magazine, 24*, 30-35.

Shanqeeti, M. S. (1998). *Islamic media* (*in Arabic*). Riyadh: Dar Alam Al-Kotb.

Shkoor, W. J. (1997). *Violence and crime* (*in Arabic*). (1st ed.). Beirut: Al-dar Al-Arabiya for science.

Sibai, M. M. (1991). Linguistic and political implications for the concept of terrorism. *Public Security Magazine, 135*, 45-58.

Sijistani, D. S. a. (1974). *Sunan abi dawood* (*in Arabic*) Homs: Published and distributed by Muhammad Ali Sayed.

The Academy of the Arabic Language. (1990). *Al wassit dictionary: Arabic language* (*in Arabic*). Cairo: The public Authority for State Printings.

Yalagn, M. (1992). *Islamic moral education* (*in Arabic*). (1st ed.). Riyadh: Dar Alam Al-Kotb for publishing.

Zidan, M. M. (1994). *Psychological growth of children and adolescents and personality theories* (*in Arabic*). Jeddah: Dar Alshroq.

دور المشرف التربوي في عصر المعرفة كما يدركه المعلمون والمعلمات في مدينة عرعر

سعود بن جبيب الرويلي (*)

جامعة الحدود الشمالية

(قدم للنشر في 1437/02/04هـ؛ وقبل للنشر في 1437/08/08هـ)

ملخص البحث: هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في عصر المعرفة كما يدركه المعلمون والمعلمات في مدينة عرعر، والوقوف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين إجابات أفراد العينة تعزى لمتغيرات (الجنس، التخصص، المرحلة الدراسية، سنوات الخبرة)، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث استبانة أعدها لهذا الغرض تم تطبيقها على عينة الدراسة التي شملت (154) معلماً و(168) معلمة، وبعد معالجة البيانات بالأساليب الإحصائية، أشارت النتائج إلى أن المشرف التربوي يمارس دوره في عصر المعرفة في مجال دمج التقنية بالتعليم بدرجة متوسطة، وفي مجال بيئات التعلم بدرجة متوسطة، وفي مجال الإشراف الإلكتروني أيضاً بدرجة متوسطة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات افراد العينة تعود لمتغيري الجنس والتخصص، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات عينة الدراسة في مجال بيئات التعلم تعود لمتغيري المرحلة وسنوات الخبرة، فيما لا توجد فروق في مجالي دمج التقنية بالتعليم والإشراف الإلكتروني تعود لهذين المتغيرين.

الكلمات المفتاحية: المشرف التربوي، عصر المعرفة، دمج التقنية في التعليم، بيئات التعلم، الإشراف الإلكتروني.

*****

The Role of Educational Supervisors in the Era of Knowledge as Perceived by Male and Female Teachers at Arar

Saud Jubaib Alrawaili (*)

Northern Border University

(Received 17/11/2015; accepted 16/05/2016)

Abstract: The study aimed to identify the extent to which the educational supervisor plays his role in the era of knowledge, as perceived by Arar teachers. It also aimed to know whether there are statistically significant differences at the level (0.05) between the responses of the study population that may be attributed to the variables of sex, specialty, grade and years of experience. To achieve these objectives, the researcher used a questionnaire which has been applied to a sample of 154 male teachers and 168 female teachers. After statistically processing the data, the study found that the educational supervisor exercises his role moderately in the fields of integrating technology with education, learning environments, and electronic supervision. It has also been found that are no statistically significant differences between the responses of the study sample for the sex and specialization variables; but there are statistically significant differences between the study sample answers in the field of learning environments for the grade and experience variables. Moreover, according to the study findings, there are no differences in the areas of integration of technology with education and electronic supervision that may be attributed to these two variables.

Keywords: Educational supervisor, Era of knowledge, Integration of technology in education, Learning environments, Electronic supervision.

(*) للمراسلة:
أستاذ المناهج والإشـراف التربوي المساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية والآداب، جامعة الحدود الشمالية، عرعر91431، ص. ب. 1214، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:
Assistant Professor of Curriculum and Educational Supervising, Department of Curriculum and Methodology, Faculty of Education and Arts, Northern Border University, P.O.Box 1214, Arar 91431, Kingdom of Saudi Arabia.



DOI: 10.12816/0031334

e-mail: saudalrawaili@nbu.edu.sa & nsj98@hotmail.com

مقدمة:

تواجه العملية التربوية تغيرات متسارعة مرتبطة بما تمليه عليها ظروف الحياة والتقدم العلمي، والتكنولوجي، الذي فرض نفسه على جيل اختلف عن الجيل الذي سبقه في نوعية المتغيرات والمؤثرات.

ولقد شهد العالم خلال نهاية القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين تطورات أصابت مختلف نواحي الحياة (الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتربوية)، وأصبح التطور والتغير هما سمة المجتمع العالمي، وهذا يشكل تحدياً لدول العالم المتقدم منها والنامي (أحمد، 2008م).

والعملية التعليمية ليست بمعزل عن التغيرات العلمية والتكنولوجية والاقتصادية والاجتماعية، فالتعليم وطرقه والتعلم وأساليبه لابد أن يتأثرا بهذه المتغيرات، سواء بطريقة مباشرة، أو غير مباشرة، حيث يمكن الإفادة منها وتوجيهها لما يخدم ويطور ويسهل العملية التعليمية التعلمية.

كذلك فإن ثورة المعرفة وتفجرها وفقاً لما يراه (الزيودي، 2012م) تحتم على الأنظمة التعليمية التركيز على كيفية التعلم والتفكير، بدلاً من تعليم المعرفة نفسها، فتسليح الطالب بكيفية الوصول إلى المعرفة ومهارات التعامل معها أولى من حشو ذهنه بالمعارف الكثيرة التي قد لا تفيده، أو لا يمكنه بحكم عامل الوقت الإحاطة بها.

وقد أكد بالتقرير العالمي لليونسكو (اليونسكو، 2005م، ص:4) «التحول من مجتمع المعلومات إلى مجتمع المعرفة»، وبهذا سمي هذا العصر بعصر المعرفة، حيث تميزت المجتمعات بإنتاج المعرفة التي تعد أهم عامل في الإنتاج والتفوق.

ولما كان التعليم هو طريق أي أمة نحو التقدم، كان لزاماً إيجاد بيئة تعلم مناسبة تتلاءم مع طبيعة العصر، فالتغيرات والتحديات لا يمكن الاستجابة لها بأساليب تقليدية، وإنما ينبغي التعامل معها من خلال رؤى وأهداف واستراتيجيات مختلفة كماً ونوعاً، واستخدام أساليب تعتمد فكراً تربوياً مغايراً، وهذا ما تؤكده كوستوز (Kostos, 2006) حيث ترى أن هذه التحديات تتطلب استراتيجية واسعة للحلول، بما في ذلك إعادة التفكير بِشأن قدرات ومؤهلات المعنيين، وصياغة سياسات جديدة تدعم المتعلم، فالتدريب والتعلم يجب أن يأخذا الدور القيادي في عصر المعرفة.

«وانطلاقاً من الدور التربوي الهادف للإشراف التربوي، فقد برزت الحاجة إلى إعادة النظر في مجمل العملية الإشرافية على مستوى الفكر والممارسة» (وزارة التربية والتعليم، 2008م، ص:6).

فالإشراف التربوي يهدف إلى تحسين عمليتي التعليم والتعلم من خلال تحسين جميع العوامل المؤثرة عليهما، ومعالجة الصعوبات التي يواجهها كل منهما، وتطوير العملية التعليمية بشكل عام في ضوء الأهداف التي

تضعها وزارة التعليم، أو في ضوء الفلسفة التربوية السائدة. (عطوي، 2001م).

وتبرز أهمية تطوير الدور الإشرافي للمشرف التربوي من أهمية الدور المسند له، وهو تطوير عمليتي التعليم والتعلم، حيث إن المشرف التربوي يتعامل بشكل مباشر مع ركن العملية التعليمية التعلمية، وهو المعلم، ويقع على كاهله تطوير هذا المعلم بما يتناسب مع احتياجاته التربوية وفقاً لظروف العصر، إلا أن واقع الممارسات الإشرافية تشير إلى وجود قصور في تحقيق الإشراف التربوي لأهدافه، وذلك وفقا لما توصلت إلى دراسات كثيرة، منها دراسة (المغيدي، 2002م) ودراسة (الجميل، 2003م) ودراسة (البابطين، 2005م) ودراسة (آل طالب، 2008م) وغيرها، وهذا يعني عدم الوفاء بمتطلبات المرحلة الحالية أو ما يسمى عصر المعرفة، فالإشراف التربوي لا يمكن أن يقوم بوظائفه على نحو سليم؛ إلا إذا كان شاملاً للحياة المدرسية وعلاقتها بالبيئة المحيطة ومستجداتها، التي تمليها حركة التطور السريع في هذا العصر.

إن أدوار المشرف التربوي يجب أن تستجيب لواقع العصر ومتطلباته، ونجاح هذا الدور سينعكس إيجاباً في تطوير المعلمين، حيث يؤكد كل من كانو وجراسيا (Cano & Gracia, 2013, p.85) أن «المعلم بحاجة إلى الدعم والنصح في بيئات التعلم الجديدة في هذا العصر، للوصول إلى معايير الجودة التنظيمية في التعليم والتعلم»، مما سيحقق تعلماً فعالاً لطلاب وطالبات المدارس.

ثانياً - مشكلة الدراسة:

يُعد المشرف التربوي قائد تطوير وناقل خبرات للمعلمين، لذا كان لزاماً عليه الحرص على تطوير مهاراته وفقاً لمتطلبات العصر، وعلى الجهات المسؤولة أن تهيء له فرص التدريب والاطّلاع على المستجدات التربوية والتعليمية، وهو بدوره عليه إطلاع المعلمين عليها، ومساعدتهم على ممارسة الأساليب الجديدة، وتهيئتهم لتقبل التغيير والتطوير، ولكن من الملاحظ -من خلال اهتمامات الباحث المهنية- أن هناك خللاً في الدور الإشرافي وفقاً لما أشارت إليه الدارسات التي سبق ذكرها وغيرها، وهذا بدوره قد أدى إلى ضعف لدى المعلم في التفاعل مع الطرق الجديدة للتعلم، مما يعني أن الأمر يتطلب الكشف عن مدى تفاعل دور المشرف التربوي، وفقا لما تمليه متطلبات عصر المعرفة الذي نعيشه.

من خلال ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس التالي:

ما درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في عصر المعرفة كما يدركه المعلمون والمعلمات في مدينة عرعر؟

وقد تفرع من السؤال السابق الاسئلة الفرعية التالية:

1. ما درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في عصر المعرفة في مجال دمج التقنية في التعليم؟

2. ما درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في عصر المعرفة في مجال بيئات التعلم؟
3. ما درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في عصر المعرفة في مجال الإشراف الإلكتروني؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرات (الجنس، التخصص، المرحلة، الخبرة في التدريس)؟

ثالثاً - أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى ما يلي:

1. معرفة درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في عصر المعرفة في مجال دمج التقنية في التعليم.
2. معرفة درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في عصر المعرفة في مجال بيئات التعلم.
3. معرفة درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في عصر المعرفة في مجال الإشراف الإلكتروني.
4. معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرات (الجنس، التخصص، المرحلة، الخبرة في التدريس).

رابعاً - أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية الإشراف التربوي ذاته، الذي يمثل ركناً مهماً وفاعلاً في تطوير العملية التعليمية التعلمية، وتكمن أهميتها بشكل خاص في جانبين هما:

أ) الأهمية العلمية:

1. ندرة الدراسات العلمية حول دور المشرف التربوي في عصر المعرفة.
2. توفير مرجع علمي للباحثين في هذا المجال.
3. توفير استبانة علمية محكمة لمعرفة واقع دور المشرف التربوي في عصر المعرفة.
4. قد تفتح آفاقاً علمية لدراسات أخرى تسهم في إثراء حقل الإشراف التربوي.

ب) الأهمية العملية:

1. قد تزيد نتائج هذه الدراسة من وعي المشرفين التربويين بواقعهم مما يدفعهم لتحسينه وتطويره.
2. قد تسهم هذه الدراسة في إطلاع المسؤولين في وزارة التعليم على واقع تفاعل المشرف التربوي مع أدواره في عصر المعرفة، كما قد تساعدهم نتائج هذه الدراسة في تحديد الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين .

خامساً - حدود الدراسة:

5-1- حدود مكانية: اقتصرت هذه الدراسة على عينة من المعلمين والمعلمات في مدينة عرعر (مركز منطقة الحدود الشمالية في المملكة العربية السعودية).

5-2- حدود موضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على تناول دور المشرف التربوي في عصر المعرفة في ثلاثة مجالات (دمج التقنية في التعليم، بيئات التعلم، الإشراف الإلكتروني).

5-3- حدود زمنية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1435/ 1436هـ.

سادساً - مصطلحات الدراسة (Study Terms):

6-1- الدور (Role): عرفه (الشريفي، 1421هـ، ص:219) في معجم المصطلحات التربوية بأنه «الأنماط السلوكية المتوقعة أو التي يؤديها فرد ما في سياق اجتماعي معين».

ويعرفه الباحث إجرائياً في هذه الدراسة بأنه «مجموعة من المهام التي تسند للمشرف التربوي، والممارسات والأنشطة التي يقوم بها لتطوير أداء المعلم تشمل مجالات: (دمج التقنية بالتدريس، وبيئات التعلم، والإشراف الإلكتروني).

6-2- المشرف التربوي (Educational Supervisor): يعرفه الباحث إجرائياً بأنه «معلمٌ مؤهلٌ تأهيلاً جامعياً على الأقل، مع خبرة محددة في التدريس، مكلّف من قبل إدارة التربية والتعليم بالإشراف على المعلمين، ومساعدتهم، ومتابعة أدائهم، وتقويمهم، والعمل على تطويرهم مهنياً للأفضل بما يتناسب مع مستجدات العصر العلمية والتربوية».

6-3- المعرفة (Knowledge): عرفها (العلي وقنديلجي وعيسى، 2006م، ص: 25) بأنها «مزيج من الخبرات والمهارات والقدرات والمعلومات السياقية المتراكمة لدى العاملين والمنظمة، وهي: أنواع مختلفة، تشمل المعرفة الضمنية، والواضحة، ومعرفة كيف».

وعرفتها (بيزان، 2013م، ص:18) على أنها «شكل من المعلومات يتسم بالتركيز والتجريد والتصنيف، والذي يتم من خلال شحنه بالمعاني والدلالات والقوة التحويلية»، ويتفق الباحث مع هذا التعريف كتعريف إجرائي في هذه الدراسة.

6-4- عصر المعرفة (The Era of Knowledge): ويسمى أيضاً عصر مجتمع المعرفة، والذي يعرفه (اليونسكو، 2005م، ص:4)، بأنه: «العصر الذي تميزت فيه المجتمعات بإنتاج المعرفة التي تعتبر أهم عامل من عوامل الإنتاج والتفوق».

وانطلاقاً من ذلك يعرفه الباحث إجرائياً بأنه عصرنا الحالي الذي يشهد إنتاجاً للمعرفة كحصيلة لاستثمار المعلومات وتوظيفها في جميع المجالات (اقتصادياً، اجتماعياً، سياسياً، تعليمياً ....) بما يخدم التنمية.

سابعاً - الإطـــــار النظـــــري:

7-1- مفهوم المعرفة وتصنيفاتها:

يؤكد الباحثون في حقل المعرفة على ضرورة فهم العلاقة بين البيانات والمعلومات والمعرفة، حيث يرتبط مفهوم المعرفة بالمفهومين السابقين له (البيانات والمعلومات)، فالبيانات عبارة عن أرقام وحروف ورموز، أما المعلومات فهي ناتج معالجة البيانات تحليلاً وتركيباً، والمعرفة بوصفها البسيط ما هي إلا تجميع للمعلومات ذات المعنى، ووضعها في نص يمكننا من الفهم والوصول إلى استنتاجات (بوعشة وبن منصور،

2012م).

وقد أورد الباحثون والمعنيون الكثير من التعريفات المتقاربة لمفهوم المعرفة، والتي تنطلق مما ذكر أعلاه، فيعرفها (الصباغ، 2002م، ص:6)، بأنها: «مجموعة من النماذج التي تصف خصائص متعددة، وسلوكيات ضمن نطاق محدد، ويمكن للمعرفة أن تسجل في أدمغة الأفراد، أو يتم تخزينها في وثائق المجتمع، أو المنظمة ومنتجاته وممتلكاته».

كما عرفها جري Grey عام 2003م (أحمد، 2102م، ص: 489) بأنها «تمثل الاستفادة الكاملة من المعلومات والبيانات مترافقة مع إمكانيات ومهارات الأشخاص وكفاءاتهم، وما يصاحب ذلك من التزام وتحضير للمال والتعليم والمرونة والمنافسة».

مما سبق يمكن استنتاج أن المعرفة ما هي إلا توظيف للمعلومات في التنمية من خلال عمل الأفراد بعضهم مع البعض، أي أنها مرحلة تتجاوز تراكم المعلومات، وهي الضامن للبقاء والنمو المتواصل.

ولقد تعددت تصنيفات المعرفة وفقاً لتعدد اجتهادات الباحثين والمعنيين بها، ومن تلك التصنيفات تصنيف توم باكمان (T. Backman)، والذي صنف المعرفة إلى أربعة أصناف وفقاً لما ذكره (نجم، 2005م)، ويمكن تلخيصها فيما يلي:

المعرفة الصريحة: هي معرفة جاهزة وسهلة الوصول، ذلك أنها موثقة في مصادر المعرفة الرسمية (وثائق، حاسوب).

المعرفة الضمنية: ويتم الوصول إليها بشكل غير مباشر عن طريق الاستعلام والمناقشة، ولكنها معرفة غير رسمية لأنها غير موثقة (العقل البشري والمنظمات).

المعرفة الكامنة: الوصول إلى هذه المعرفة يكون فقط بشكل غير مباشر وبصعوبة، من خلال أساليب الاستنباط المعرفي وملاحظة السلوك.

المعرفة المجهولة: وهي المعرفة المكتشفة من خلال المناقشة، البحث والتجريب.

وهناك تصنيفات اخرى للمعرفة، مثل: تصنيف ميشال زاك (M. Zach): حيث صنف المعرفة إلى ثلاثة أنواع هي: المعرفة الأساسية، المعرفة المتقدمة، المعرفة الابتكارية.

ويؤكد (حيدر، 2004م) أن الدول المتقدمة تنفق ما يقارب من 20٪ من دخلها في استيعاب المعرفة واكتسابها ونشرها، ويستحوذ التعليم على نصف هذه النسبة.

وخلاصة ما يمكن قوله إن المعرفة بشتى تصنيفاتها؛ ما هي إلا حصيلة استخدام البيانات والمعلومات، وتوظيفها في خدمة المجتمع، أو المنظمة أو الفرد.

2-7 - عصر المعرفة (عصر مجتمع المعرفة):

عصر المعرفة هو العصر الآخذ اليوم في التكون، حيث أصبح للمعرفة والوقت دور أكثر أهمية في حياة الفرد والمجتمع، فالمعرفة تعد الآن أهم الموارد ومصادر

الثروة على الإطلاق، حيث أصبحت إمكاناتها تعادل إمكانات رأس المال والموارد الطبيعية معاً (ربيع، 2005م).

وقد أطلق على المجتمع المتفاعل مع المعرفة في هذا العصر مجتمع المعرفة، بل إن تسمية مجتمع المعرفة أصبحت عند كثير من الباحثين -في حدود علم الباحث- مرادفة لمسمى عصر المعرفة، فهناك من يطلق عصر المعرفة كناحية زمنية، وهناك من يطلق مسمى مجتمع المعرفة؛ نظراً لتأثير المعرفة في حياة المجتمع، وحرص المجتمعات المتقدمة على إنتاج المعرفة.

ولقد جاء مفهوم عصر المعرفة أو مجتمع المعرفة بعدما شهد العالم أعظم ثورة في مجال المعارف والمعلومات، هذه الثورة غيرت رؤية مختلف المجتمعات، حيث أصبحت المعرفة من القوى المؤثرة في تشكيل أنماط حياتها الإنسانية، وصياغة أنظمتها السلوكية، وأشكال العلاقات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتربوية فيها، وفي تجديد نظرة هذه المجتمعات إلى المستقبل (رضوان، 1997م).

ويعرف مجتمع المعرفة بأنه ذلك المجتمع الذي يقوم أساساً على نشر المعرفة وإنتاجها، وتوظيفها بكفاءة في جميع مجالات النشاط المجتمعي من اقتصاد، وسياسة، وحياة خاصة، وغيرها، وصولاً للارتقاء بالحياة الإنسانية باطراد، أي إقامة التنمية الإنسانية (الأمم المتحدة، 2003م).

وتمر دورة المعرفة بثلاث مراحل أساسية هي: «توليد المعرفة» بالبحث والإبداع والابتكار، و«نشرها» بالتعليم والتدريب، و «توظيفها» في تقديم منتجات وخدمات جديدة أو مطورة، تسهم في مجالات التنمية، والإفادة من ذلك في توليد الثروة وإيجاد الوظائف، والمساهمة في تطوير حياة الإنسان (عثمان وعرفان، 2007م).

الخلاصة: إن المجتمعات المتقدمة في هذا العصر (عصر المعرفة)، طوعت مصادر المعرفة لتخدمها في جميع المجالات المتصلة بحياتها، هذه الثورة المعرفية يأمل المتفائلون أن تردم الهوة بين الدول الغنية والفقيرة، من خلال استثمار فاعل بالمعرفة، حيث اختص هذا العصر بسلعنة المعرفة؛ أي جعلها سلعة قابلة للتملك والبيع والشراء، من خلال التنافسية التي أتاحتها ثورة الاتصالات والمعلومات، حيث أدت لانهيار الفواصل الجغرافية بين الشعوب.

7-3 - التعليم في عصر المعرفة:

طرق التعليم في عصر المعرفة تتطلب أن يستجيب القائمون على التعليم مع تطورات ومستجدات العصر؛ حيث تتطلب استراتيجيات وحلولاً واسعة، بما في ذلك إعادة النظر في وضع العاملين في هذا المجال ومؤهلاتهم، وفي هذا الصدد يؤكد كوتز (Kostos, 2006, p.78) على التركيز على التدريب والتعلم في عصر المعرفة، ويستشهد بقول توفلر Toffler «إن الأميين في القرن

الحادي والعشرين ليسوا الذين لا يستطيعون القراءة والكتابة، بل هم أولئك الذين لا يستطيعون التعلم».

إن أولويات مجتمع المعرفة تتمثل في إعداد معلمين يتصفون بامتلاك معرفة تخصصية متعمقة، ومهارات عالية، والقدرة على العمل في فريق، وتقدير الاستقصاء وتوظيفه في الحياة الشخصية والمهنية، واكتساب المهارة والدافعية للتعلم المستمر، والإفادة من التقنيات الحديثة (حيدر، 2004م).

ونظراً لتطور التقنية الحديثة، فقد أصبحت من أهم المتغيرات التي تؤثر في العملية التعليمية التعلمية، حتى صار مصطلح دمج التقنية في التعليم من أهم المصطلحات التربوية في هذا العصر، والذي يعني وفقاً لما يراه (الأحمدي، 2015م). توظيف التقنية الحديثة في خدمة العملية التعليمية؛ بحيث تخدم المعلم والمتعلم، وتسرّع في تحقيق أهداف العملية التعليمية، مثل الوسائط المتعددة، وشبكة الإنترنت، وبرامج الحاسب الآلي، وغيرها مما يمكن توظيفه في عملية التعليم والتعلم (https://www.wiziq.com/tutorial/671548)

وتفاعل المؤسسات التعليمية مع العصر يتطلب توفير بيئة تعلم مناسبة، وهي وفق رأي (فهمي، 2007م، ص:13) «البيئة الناتجة عن التفاعل بين المكونات المادية والبشرية للعملية التعليمية، والتي تؤدي لدافعية المتعلم للتعلم، وتساعد في تنمية مهاراته، واتجاهاته، إلى أقصى حد تسمح به قدراته».

وأيضاً العملية الإشرافية تفاعلت مع عصر المعرفة؛ بحيث أصبح من الممكن تقديم المساعدة والتوجيه للمعلم من خلال وسائل التقنية الحديثة، من وسائط وبرامج حاسوبية وإنترنت، وأصبح كثير من أساليب الإشراف التربوي يمارس من خلالها، وهو ما أطلق عليه الإشراف الإلكتروني، والذي يعرف بأنه «نمط إشرافي يقدم أعمال ومهام المشرف التربوي عبر الوسائط المتعددة على الحاسب الآلي وشبكاته إلى المعلمين، مما يتيح لهم التفاعل النشط مع المشرفين التربويين، أو مع أقرانهم، سواء كان ذلك بصورة متزامنة، أو غير متزامنة، مع إمكانية إتمام هذه العمليات في الوقت والمكان والسرعة التي تناسب ظروف المشرفين والمعلمين» (الشمراني، 1429هـ).

ولا شك أن التغيير في الطرق التقليدية التي تعودها القائمون على العملية التعليمية من معلمين ومشرفين وقادة العمل التعليمي، سيواجه مقاومة من قبل غير المؤمنين بالتغيير، هذا فضلاً عن الكلفة المادية اللازمة لتوفير متطلبات التعلم الحديثة، لذا فإن عمليات التطوير والتغيير يجب أن تكون شاملة، بحيث تبدأ بإيمان قادة العمل التربوي بمتطلبات العصر، ثم تهيئة مشرفين تربويين قادرين على إحداث نقلة نوعية في أداء المعلم.

7-4 – دور المشرف التربوي في عصر المعرفة:

التغيرات والتحديات التي حدثت في هذا العصر لا يمكن استجابة المشرف التربوي لها بأساليب تقليدية، وإنما تتطلب أدواراً جديدة تعتمد فكراً تربوياً مغايراً، ولذا برزت الحاجة إلى إعادة النظر في مجمل العملية الإشرافية.

ولعل أبرز الأدوار المنتظرة للإشراف التربوي في عصر المعرفة وفقاً لما ذكرته (وزارة التربية والتعليم، 2008م، ص:12) يتمثل فيما يلي:

- تهيئة الميدان التربوي للإيمان بحتمية التغيير الإيجابي قاعدة للتطوير.
- تغيير الاتجاهات السلبية لدى بعض القيادات التربوية والمعلمين والطلاب نحو التغيير في العمل التربوي والتعليمي.
- تهيئة المتعلم والمعلم لمواجهة تحديات العصر وفق منظومة قيمية إسلامية أخلاقية متكاملة.
- مواكبة التطور في مجال تقنية المعلومات والاتصالات وتوظيفها بفعالية.
- بناء القدرات الفردية والمؤسسية؛ للتكيف مع المتغيرات المتسارعة.
- تطوير بيئات التعلم وتحسين مخرجاتها.

ويرى الباحث أن المشرف التربوي في هذا العصر عليه مهام جسام للتفاعل مع التغيرات المتسارعة، وأيضاً له حقوق على أصحاب القرار تتمثل في تهيئة الظروف التدريبية وفقاً لما يستجد، وبهذا يصبح مشرفاً تربوياً فاعلاً ومتفاعلاً، ويمكن مطالبته بنقل الخبرة للميدان التربوي الذي يشرف عليه.

ثامناً - الدراسات السابقة:

أجرى باركر (Parker, 1999) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية بيئة التعلم من خلال شبكة المعلومات والإنترنت على تنمية القدرة على حل المشكلات، وما يصاحبها من عمليات تفكيرية وتأملية في مدرسة كاني كريك الثانوية Cany Creek High School وقد توصلت الدراسة إلى أن السلوكيات المتعلمة من خلال استخدام بيئات شبكة المعلومات، والإنترنت، تنمي الجوانب الإيجابية لتطوير البيئة التعليمية، وتحسين مهارات التفكير المنظم، ومهارات التفكير التأملية لدى الطلبة.

كما أجرى ونجارد (Wingard, 2000) دراسة هدفت إلى معرفة كيفية دمج استخدام التكنولوجيا الجديدة في عملية تسهيل التعليم، ومعرفة معيقات تنفيذ التعلم المشترك المبني على التكنولوجيا، وقد استخدم الباحث المقابلات المتعمقة مع عينة مقصودة من المديرين التنفيذيين، وكان من نتائج الدراسة أن مقاومة المستخدمين، والتكلفة، والبنية التحتية، والتعليم، والوقت، هي معيقات تنفيذ التعلم المشترك المبني على التكنولوجيا، وإن من أهم المقترحات لتجاوز هذه المعيقات هو التعليم المستمر، والتطوير المهني، في بيئات تعلم تلائم العصر الرقمي.

وأجرى ماسناري (Massanari, 2001) دراسة هدفت إلى التوصل إلى فهم أفضل للمعارف والمهارات الأساسية للقيادة، ومتطلبات الإشراف على المسؤوليات العامة لتعليم الصغار والشباب في العصر الحالي، وكان من أهم نتائج الدراسة أن هناك مجموعة من الكفايات والمتطلبات الأساسية التي لابد من توافرها في القائد التربوي، منها فهم الإشراف العام على المسؤوليات، وتسهيل التواصل الفعال، واستخدام التقنية.

كما أجرى (الصباغ، 2002م) دراسة هدفت إلى

إظهار الدور الاستراتيجي لإدارة المعرفة في المجتمعات والمنظمات في العصر الحالي، حيث استخدم المنهج الوصفي وجمع آراء مجتمع الدراسة من خلال استبانة أعدها لذلك، وكان من نتائج الدراسة أن إدارة المعرفة تحتاج إلى مهارات وطرق جديدة في تطبيقها، وأن المجتمعات لا تزال قاصرة في إدماج إدارة المعرفة بشكل كامل في فعالياتها وقراراتها المجتمعية.

كما أجرى كل من (الخطيب وعبدالحليم، 2004م) دراسة هدفت إلى معرفة دور المدرسة المعاصرة في توطين ثقافة المعلوماتية، والتعرف على نموذج التعليم الإلكتروني في علاقته بدور المدرسة المعاصرة في توطين ثقافة المعلوماتية، وكان من نتائج الدراسة: ضعف تأهيل البنية المدرسية وتجهيزاتها بما يؤمن حاجة المدرسة من المصادر والوسائل، عدم وجود فلسفة واضحة لمفهوم التعليم الالكتروني، ضعف الخطط التي من شأنها تطبيق التعليم الإلكتروني والإفادة من طاقاته في التعليم.

كما أجرى (السلطان، 2004م) دراسة هدفت إلى تحديد ومناقشة الأدوار التجديدية للمدرسة في المجال المعلوماتي والتكنولوجي في ظل تحديات العولمة، وكان من نتائج الدراسة: أن التعليم التقليدي الذي يقوم في المدارس لم يعد مناسباً في ظل المتغيرات الجديدة، وأن من أولويات التجديد التربوي للمدرسة في هذا العصر هو التركيز على التجديد المعرفي والتقني؛ حيث إن التقنيات والتكنولوجيا ووسائل الاتصال الحديثة تلعب دوراً حاسماً في سباق المنافسة الاقتصادية، والتحول الثقافي، والمجتمعي.

كما أجرى تايلور (Taylor, 2005) دراسة هدفت إلى تحديد متطلبات القيادة في ضوء التطور التكنولوجي المعاصر، كإدارة الجودة وإدارة المعرفة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود حاجة إلى تغيير متطلبات القيادة في ظل التطورات التكنولوجية الحديثة، والتغير الذي حدث على المدارس في العصر الحالي، وضرورة التعامل بإيجابية مع متطلبات عصر المعرفة.

ودراسة باران وكاجلتي (Baran & Cagiltay, 2006) والتي هدفت إلى إيجاد العلاقة بين التطوير المهني للمعلمين وإدارة المعرفة في مجتمعات المعرفة الإلكترونية، التي سهلت التواصل بين المعلمين، بسبب تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وكشفت النتائج عن وجود علاقة إيجابية بين التطوير المهني للمعلمين وإدارة مجتمعات المعرفة، مما يسهم في إحداث التعلم المستمر لهم طوال حياتهم المهنية، وفي نفس السياق جاءت دراسة وود (Wood, 2007) التي هدفت إلى الكشف عن كيفية بناء المعارف وتبادلها بين المعلمين في مجتمعات التعلم، وقد أكد الباحث على ضرورة وجود تواصل مستمر للمعلمين مع محتويات المادة العلمية في مجتمعات المعرفة؛ من أجل معرفة كل جزئية تستبدل وتُطوّر، والتطوير المهني المستمر يجب أن يكون على أساس العمل والسعي دوماً لتحقيقه؛ لذا يجب ألا يكون المعلم متلقياً لمعلومات من إنتاج غيره، بل يجب أن يكون باحثاً وعالماً ومحترفاً، ويرى الباحث أن مجتمعات التعلم

تشكل دافعاً للمعلم لكي يطور نفسه بصورة ديناميكية مستمرة، ويكون شديد الملاحظة المنهجية، ومحللاً الواقع التعليمي المحيط بطلابه، ومستمراً في الحوار مع زملائه من أجل الارتقاء بعملية التعليم، مما يؤدي إلى إيجاد معلم مبدع.

وأجرى (الزيودي، 2012م) دراسة هدفت إلى قياس دور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) لمشروع تطوير التعليم نحو الاقتصاد المعرفي ErfKE في تنمية المهارات الحياتية لطلبة المدارس الحكومية الأردنية، وتكونت عينة الدراسة من (1019) طالباً وطالبة، تم اختبارهم بطريقة عشوائية عنقودية، وطبقت عليهم أداة الدراسة المكونة من (36) فقرة، وقد بينت نتائج الدراسة أن دور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تنمية المهارات الحياتية للطلبة والطالبات كان بدرجة عالية.

كما أجرى كل من كانو وجراسيا (Cano & Gracia, 2013) دراسة هدفت إلى تقييم وتحليل الاستراتيجيات، وأدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، لإيجاد نقلة نوعية في الإشراف التربوي، الذي بدوره يعزز المدارس في هذا القرن، وليس المعني فقط في التعليم والتعلم وجهاً لوجه، ولكن أيضا التعلم الإلكتروني والتعلم المختلط، فالنماذج التقليدية للإشراف التربوي لم تعد كافية للإشراف على نماذج التدريس القائمة على الويب وبيئات التعلم الرقمية؛ حيث طبقت الدراسة على ممارسات وتصورات (278) مشرفاً في ثلاث مناطق، وقد بينت نتائج الدراسة أن المشرفين التربويين لا يتلقون تدريباً كافياً للتعامل مع التعلم الرقمي والفصول القائمة على التكنولوجيا والمعلومات والاتصالات.

دراسة كيم و لي (Kim & Lee, 2014) هدفت إلى إيجاد طريقة تدريسية لتحسين معالجة المعلومات لدى طلاب المرحلة الابتدائية، حيث اقترح الباحثان طريقة تدريس لمعالجة المعلومات على أساس نموذج تعلم قائم على حل المشكلات، وقد طبقا الطريقة التجريبية القائمة على الاختبار القبلي والبعدي، لمجموعة واحدة تكونت من (23) طالباً في الصف الخامس الابتدائي لمدة ثمانية أشهر، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى تحسن ملحــــوظ في أداء الطلاب، حيث تطــور لديهم اختيار المعلومات، وموثوقيتها، وتصنيفها، وتحليلها، ومقارنتها، واستيعابها.

كما أجرى (شاهين، 2015م) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة امتلاك وممارسة المشرفين التربويين لكفايات الإشراف التربوي المعاصر في ضوء خصائص مجتمع المعرفة، والعلاقة بين درجة الامتلاك والممارسة من وجهة نظر المشرفين أنفسهم، وقد تم تطبيق الدراسة على عينة من المشرفين التربويين بلغت (75) مشرفاً تربوياً، مستخدماً الاستبانة حيث أظهرت نتائج الدراسة أن امتلاك وممارسة كفايات الإشراف التربوي في ضوء خصائص مجتمع المعرفة جاءت بدرجة متوسطة، وكذلك وجود علاقة ارتباطية مرتفعة وموجبة بين

الامتلاك والممارسة.

8-1 - التعليق على الدراسات السابقة:

حرص الباحث على اختيار الدراسات الحديثة التي لها صلة مباشرة أو شبه مباشرة بموضوع الدراسة، فهناك دراسات تناولت التعلم وبيئاته في العصر الحالي وإدارة المعرفة فيه، مثل دراسة باركر (Parker, 1999)، ودراسة ونجارد (Wingard, 2000)، ودراسة (الصباغ، 2002م)، ودراسة (الخطيب وعبدالحليم، 2004م)، ودراسة (الزيودي، 2012م)، وقد أفاد الباحث من هذه الدراسات وظهرت الأهمية الكبيرة لتهيئة بيئة تعليمية تعلمية تتناسب مع متطلبات عصر المعرفة، وأهمية دور المعلم في تلك البيئات من خلال تعامله بوعي لتفعيلها في مجال التعلم، وتختلف هذه الدراسة عما سبق من دراسات بأنها تناولت دور المشرف التربوي في دعم هذا المعلم في عصر المعرفة؛ قناعة بأن المعلم بحاجة إلى التوجيه والتطوير الذي يقدمه المشرف التربوي.

وهناك دراسات تناولت المشرف التربوي وكفاياته التي يجب أن يمتلكها كقائد تربوي مطور للمعلمين، مثل دراسة ماسناري (Massanari, 2001)، ودراسة تايلور (Taylor, 2005)، ودراسة باران وكاجلتي (Baran & Cagiltay, 2006)، ودراسة كانو وجراسيا (Cano & Gracia, 2013) ودراسة (شاهين، 2015م), وقد أفادت هذه الدراسات الدراسة الحالية بواقع المشرف التربوي في بعض المجتمعات، كما كانت نتائج بعضها تفيد أن بعض ممارسات الإشراف التربوي لم تعد مناسبة لعصر المعرفة، وكذلك أفاد الباحث من بعضها في بناء أداة الدراسة، وتختلف الدراسة الحالية عن تلك الدراسات في أنها تتناول واقع ممارسة المشرف التربوي لدوره في عصر المعرفة في بعض المجالات التي حددتها حدود الدراسة، مما يسهم في الوقوف على واقع هذا الدور، والخروج بتوصيات قد تسهم في تطوير الواقع.

تاسعاً - إجراءات الدراسة:

وتشمل الإجراءات المنهجية للدراسة، من حيث منهج الدراسة الذي تمّ استخدامه، وتحديد مجتمع الدراسة، وعينتها، وأداة الدراسة وعمليات التحقق من صدقها وثباتها، والإجراءات الميدانية المتبعة في عملية التطبيق، وأساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات، والإجابة عن أسئلة الدراسة.

9-1 - منهجية الدراسة: انطلاقاً من مشكلة الدراسة وأهدافها وأسئلتها فإن المنهج المناسب لهذه الدراسة هو المنهج الوصفي المسحي Descriptive Analytical، وأداته الاستبانة، إذ إن المنهج الوصفي يلائم العديد من المشكلات التربوية أكثر من غيره من خلال جمع معلومات عن الظاهرة موضع الدراسة، وتحديد الوضع الحالي لها والتعرّف على جوانب القوة والضعف فيها؛ من أجل معرفة درجة صلاحية هذا الوضع أو درجة الحاجة لإحداث تغييرات جزئية أو أساسية فيه.

9-2- مجتمع الدراسة وعينتها: تكون المجتمّع الإحصائي لهذه الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات في مدينة عرعر، في الفصل الدراسي الثاني من العام

الدراسي 1435/ 1436هـ، وعددهم (1800) معلمٍ ومعلمة بحسب إحصاءات الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية، أما عينة الدراسة فقد تكونت من (322) معلماً ومعلمة، منهم (154) معلماً و(168) معلمة، تم اختيارهم باستخدام الطريقة العشوائية وتم تعيينهم عشوائياً على المجموعات، ويوضح الجدول رقم(1) خصائص العينة.

جدول رقم (1)

توزيع أفراد العينة بحسب متغيّرات الدراسة

المتغير	الفئات	العدد	المجموع
الجنس	ذكر	154	322
	أنثى	168	
التخصص	علمي	162	322
	ادبي	160	
المرحلة	ابتدائي	113	322
	متوسط	86	
	ثانوي	123	
الخبرة في التدريس	أقل من 5 سنوات	85	322
	(6-10) سنوات	94	
	أكثر من 10 سنوات	143	

9-3 - أداة الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة قام الباحث ببناء استبانة خاصة، أطلق عليها اسم «دور المشرف التربوي في عصر المعرفة كما يدركه المعلمون والمعلمات في مدينة عرعر»، اعتماداً على الأدب التربوي، والدراسات السابقة في مجال الإشراف التربوي وتكنولوجيا المعلومات وخبرة الباحث، كذلك الإفادة من آراء الخبراء والمشرفين التربويين، وتضمّنت الأداة بصيغتها الأولية (23) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي:

المجال الأول: دمج التقنية في التعليم، وتضمن (9) فقرات.

المجال الثاني: بيئات التعلم، وتضمن (8) فقرات.

المجال الثالث: الإشراف الإلكتروني، وتضمن (6) فقرات.

9-3-1 - الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

أ: صدق الأداة: تمّ التحقق من الصدق الظاهري للاستبانة، وصدق المحتوى من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين في كليات التربية في بعض الجامعات السعودية، والعاملين في مجال الإشراف التربوي في إدارة التربية والتعليم بمنطقة الحدود الشمالية، وبلغ عددهم (10) محكمين؛ وذلك لإبداء آرائهم في درجة ملاءمة كل فقرة للمجال الذي وضعت فيه، وسلامة صياغتها اللغوية، وإجراء أي تعديل يرونه مناسباً، وإضافة أية فقرة يرون ضرورة وجودها في كل مجال، وقد تمّت المراجعة لملاحظات المحكمين، وبلغ عدد فقرات الأداة بعد هذه المرحلة (27) فقرة، بحيث أصبح المجال الأول يحوي (10) فقرات، والمجال الثاني يحوي(9) فقرات، والمجال الثالث يحوي (8) فقرات.

ب: دلالات الثبات: قام الباحث باستخلاص مؤشرات ثبات الأداة باستخدام أسلوبي الاتساق الداخلي وإعادة التطبيق كما يلي:

1. دلالات الاتساق الداخلي: تم تطبيق أداة الدراسة (الاستبانة) على عينة مكونة من (18) معلماً ومعلمة من مجتمع الدراسة ولكن من خارج عينه البحث، وتم حساب دلالة الاتساق الداخلي لكل مجال من مجالات الاداة، وللأداة ككل ، باستخدام معادله كرونباخ الفا (Cronbach Alpha)، والجدول رقم (2) يبين النتائج الأولية لثبات اداة الدراسة.

جدول رقم (2)

معامل ثبات الأداة ككل، ولكل مجال من مجالاتها

المجال	معامل الثبات باستخدام معادله كرونباخ الفا (Cronbach Alpha)
دمج التقنية في التعليم	0.84
بيئات التعلم	0.82
الإشراف الإلكتروني	0.75
الأداة ككل	0.86

يلاحظ من الجدول رقم (2) ارتفاع معامل الثبات للمجالات الثلاث، حيث بلغ على الأداة ككل باستخدام معادله كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) (0.86)، وتعد قيم مؤشر الثبات المستخرجة بهذه الطريقة قيم مرتفعة، مما يدل على تمتع الأداة بمؤشرات ثبات مرتفعة، وللتحقق من الاتساق الداخلي لبنية الاستبانة، تم إيجاد مصفوفة معاملات الارتباط بين المجالات الثلاثة والأداة ككل، والجدول رقم (3) يبين قيم معاملات الارتباط بين مجالات الأداة وكل منها بالأداة ككل وفقا للعينه الاستطلاعية .

جدول رقم (3)

قيم معاملات الارتباط بين مجالات الأداة

وكل منها بالمقياس الكلي

المجال	الاول	الثاني	الثالث	الأداة ككل
دمج التقنية في التعليم	-	0.76**	0.677**	0.84 **
بيئات التعلم	---	---	0.76**	0.66**
الإشراف الإلكتروني	----	----	----	0.67**

** ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.01$).

يتضح من الجدول رقم (3) أن جميع قيم معامل الارتباط بين المجالات الثلاثة والدرجة الكلية دالة إحصائياً، وتراوحت بين (0.66-0.84)، وهي قيم جيدة يمكن من خلالها الاستدلال على الاتساق الداخلي للأداة ، وهذا مؤشر على أن السمة التي يقيسها كل مجال هي السمة نفسها التي تقيسها الأداة ككل.

2. الثبات عن طريق إعادة التطبيق: تمّ تطبيق الأداة على عينة من المعلمين والمعلمات مكونة من (18) فرداً، ثم أعيد التطبيق بعد أسبوعين على العينة نفسها، إذ بلغ معّامل ارتباط بيرسون Pearson (0.79)، وتعد هذه القيمة مناسبة لأغراض الدراسة الحالية، والجدول رقم (4) يوضح ذلك.

جدول رقم (4)

معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الأداة في مرحلتي التطبيق

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.65	10	0.69	19	0.69
2	0.76	11	0.67	20	0.82
3	0.78	12	0.76	21	0.81
4	0.71	13	0.75	22	0.78
5	0.81	14	0.72	23	082
6	0.81	15	0.69	24	0.78
7	0.75	16	0.82	25	0.81
8	0.79	17	0.74	26	0.79
9	0.72	18	0.72	27	0.70

يتضح من الجدول رقم (4) أن معاملات الارتباط للفقرات بين مرحلتي التطبيق مقبولة، و ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≥0.01) ، وهذا يؤكد أن الأداة تتمتّع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

9-3-2 - تصحيح أداة الدراسة: صححت الإجابات استناداً إلى سلم ليكارت الخماسي بحيث اعتمدت درجة الفاعلية لكل مستوى من مستويات الاستجابة وفقاً للجدول رقم (5).

جدول رقم (5)

درجة القطع لكل مستوى من مستويات الاستجابة على الأداة

المستوى	المتوسط الحسابي	درجة الفاعلية
الأول	(5- 4.20)	عالية جدا
الثاني	(4.19 - 3.40)	عالية
الثالث	(3.39 - 2.60)	متوسطة
الرابع	(2.59- 1.80)	متدنية
الخامس	(1.79-1.00)	متدنية جدا

9-4 - إجراءات تطبيق الدراسة:

تمت مخاطبة إدارة تعليم الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية لتسهيل مهمة الباحث، وفي ضوء ذلك قامت إدارة التطوير بإدارة التعليم بالتعاون مع الباحث في توزيع الأداة على عينة الدراسة من معلمين ومعلمات، بحيث أصبح المجموع الكلي لعينة الدراسة (322) معلماً ومعلمة، بعدها استخدام الباحث برنامج التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS)لإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة، ومن ثم مناقشة النتائج وتقديم التوصيات.

9-5 - المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن السؤال الأول والثاني والثالث، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وللإجابة على السؤال الرابع، تمّ استخدام اختباري (T-test) وتحليل التباين الأحادي (One-Way Anova)، وكذلك تمّ استخدام اختبار شيفيه

(Scheffe – test) للمقارنات البعدية للكشف عن دلالة الفروق بين المتغيّرات.

عاشراً- نتائج الدراسة

10 – 1 – النتائج المتعلّقة بالسؤال الأول الذي ينص على: «ما درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في عصر المعرفة في مجال دمج التقنية في التعليم؟»

للإجابة عن هذا السؤال، تمّ حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجة الممارسة لجميع فقرات مجال دمج التقنية في التعليم وللمجال ككل، ويبين الجدول (6) النتائج المتعلّقة في هذا المجال.

يلاحظ من الجدول رقم (6) أن درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في عصر المعرفة في مجال دمج التقنية في التعليم جاءت بدرجة متوسطة، وبلغ المتوسط الكلي لفقرات المجال (3.01)، وانحراف معياري (0.25)، وبنسبه مئوية (60٪)وحازت الفقرة رقم (4) «بناء خطط لتفاعل المعلم مع المتعلم في غرفة

جدول رقم (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة لفقرات مجال دمج التقنية في التعليم تنازلياً

المجال الأول: دمج التقنية في التعليم					
الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	4	بناء خطط لتفاعل المعلم مع المتعلم في غرفة الصف.	3.20	.601	متوسطة
2	9	التشجيع على توفير التعلم الذاتي للطلاب دون عوائق زمانية او مكانية.	3.20	.640	متوسطة
3	6	تلمس حاجة المدرسة من مصادر التعلم.	3.18	.645	متوسطة
4	1	تدريب المعلم على تفعيل مصادر التعلم المتاحة.	3.02	.626	متوسطة
5	8	التشجيع على تدعيم قدرة الطالب على البحث باستخدام الوسائل المتاحة.	3.00	.606	متوسطة
6	7	متابعة عملية تفعيل التقنيات التربوية والوسائل التعليمية.	2.97	.643	متوسطة
7	5	بناء خطط لتفاعل المعلم مع المتعلم عبر الإنترنت.	2.96	.628	متوسطة
8	2	تشجيع المعلم على تنويع مصادر التعلم.	2.95	.668	متوسطة
9	10	تفعيل تبادل الزيارات بين المعلمين كنماذج ناجحة في استخدام التقنية.	2.93	.602	متوسطة
10	3	تشجيع المعلم على استخدام السبورة الذكية.	2.77	.565	متوسطة
		كلي	3.01	0.25	متوسطة

الصف « على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.20) وبنسبة مئوية (64٪) بينما حازت الفقرة رقم (3) التي تنص على «تشجيع المعلم على استخدام السبورة الذكية « على أقل متوسط حسابي بلغ (2.77) وبنسبة مئوية (45٪) ويعادل درجة ممارسة متوسطة، وعموما تراوح المتوسط الحسابي لفقرات المجال ما بين (3.200) و (2.77). والملاحظ أن جميع الفقرات حازت على درجة ممارسة متوسطة دون استثناء، وهذه النتائج تؤشر إلى قصور في دور المشرف التربوي في هذا المجال، ويتفق الباحث مع مقترحات دراسة وينجارد (Wingard, 2000) التي أشارت إلى أن تجاوز معيقات دمج التقنية في التعليم هو التعليم المستمر والتطوير المهني، ويرى الباحث أن المشرف التربوي هو الأولى بالتطوير المهني؛ لأنه يمثل بيت الخبرة للمعلمين.

10-2 - النتائج المتعلّقة بالسؤال الثاني الذي ينص على: «ما درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في عصر المعرفة في مجال بيئات التعلم ؟»

للإجابة عن هذا السؤال، تمّ حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجة الممارسة لفقرات مجال بيئات التعلم وللمجال ككل، كما في الجدول رقم (7).

جدول رقم (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة لفقرات مجال بيئات التعلم تنازليًا

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
المجال الثاني: بيئات التعلم					
11	11	تنفيذ دورات في طرق التدريس الحديثة التي تتناسب مع مجتمع المعرفة (مثل حل المشكلات، العصف الذهني ...).	3.16	.602	متوسطة
12	13	تحديد الحاجات التدريبية للمعلم.	3.13	.679	متوسطة
13	18	تنمية القدرة الذاتية للمعلم لحل المشكلات.	3.09	.668	متوسطة
14	16	الاهتمام بمخرجات التعلم في نهاية العملية التدريسية.	3.05	.639	متوسطة
15	12	الإشراف على دروس نموذجية للمعلمين لتفعيل بيئات التعلم.	3.05	.659	متوسطة
16	14	حث المعلم على تنمية مهارات التفكير.	3.00	.631	متوسطة
17	15	توظيف استخدام نظرية الذكاءات المتعددة في التدريس.	2.97	.664	متوسطة
18	19	حث المعلمين على تحويل بيئات التعليم التقليدي إلى بيئات تعلم نشط.	2.96	.662	متوسطة
19	17	الاهتمام بنتائج تقويم المتعلمين (الاختبارات المقدمة ـ قياس .....).	2.95	.583	متوسطة
		كلي	3.04	.30	

يلاحظ من الجدول رقم (7) أن درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في عصر المعرفة في مجال بيئات التعلم متوسطة، وبلغ المتوسط الكلي لفقرات المجال (3.04)، وانحراف معياري (0.30)، وبنسبة مئوية (60٪) وحازت الفقرة رقم (11) التي تنص على «تنفيذ دورات في طرق التدريس الحديثة التي تتناسب مع مجتمع المعرفة» على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.16) وبنسبة مئوية (62٪) بينما حازت الفقرة رقم (17) التي تنص على «الاهتمام بنتائج تقويم المتعلمين» على أقل متوسط حسابي بلغ (2.95) وبنسبة مئوية (59٪) ويعادل درجة ممارسة متوسطة، وقد تراوح المتوسط الحسابي لفقرات المجال ما بين (3.16) و (2.95)، ويلاحظ أن جميع الفقرات بشكل فردي كانت بدرجة ممارسة متوسطة، وهو مؤشر قصور في الدور الإشرافي في هذا المجال، وهذا يتفق مع دراسة (Cano & Gracia, 2013) التي أشارت نتائجها إلى أن المشرفين لا يتلقون تدريباً كافياً للتعامل مع التعليم الرقمي في الفصول القائمة على التكنولوجيا.

10-3 - النتائج المتعلّقة بالسؤال الثالث الذي ينص على: «ما درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في عصر المعرفة في مجال الإشراف الإلكتروني ؟»

للإجابة عن هذا السؤال، تمّ حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجة الممارسة لفقرات مجال الإشراف الإلكتروني وللمجال ككل، كما في الجدول (8).

جدول رقم (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة لمجال الاشراف الالكتروني تنازليًا

المجال الثالث: الإشراف الإلكتروني					
الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
20	20	نشر ثقافة التواصل إلكترونياً بين المعلمين.	3.06	.65	متوسطة
21	21	تدريب المعلمين على التواصل الإلكتروني.	2.93	.65	متوسطة
22	27	تشجيع التنافس الإيجابي من خلال نشر إنجازات النماذج المتميزة من المعلمين إلكترونياً.	2.91	.67	متوسطة
23	22	تطوير الاتصال والتواصل بين المشرف والمعلمين.	2.90	.62	متوسطة
24	26	توجيه المعلمين على الاطلاع على كل ما هو جديد إلكترونياً.	2.88	.57	متوسطة
25	25	المساعدة في توفير الحقائب الإلكترونية على الإنترنت.	2.86	.63	متوسطة
26	23	تفعيل وسائل الاتصال الاجتماعي في الإشراف التربوي.	2.83	.65	متوسطة
27	24	تفعيل استخدام مؤتمرات الفيديو التفاعلية (الفيدوكونفرانس) في الاجتماعات العامة مع المعلمين.	2.81	.59	متوسطة
		كلي	2.89	0.28	متوسطة

يلاحظ من الجدول رقم (8) أن درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في عصر المعرفة في مجال الإشراف الإلكتروني متوسطة، وبلغ المتوسط الكلي لفقرات المجال (2.89)، وانحراف معياري (0.28)، وبنسبه مئوية (57٪) وحازت الفقرة رقم (20) التي تنص على «نشر ثقافة التواصل إلكترونياً بين المعلمين» على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.06) وبنسبة مئوية (61٪) بينما حازت الفقرة رقم (24) التي تنص على «تفعيل استخدام مؤتمرات الفيديو التفاعلية (الفيدوكونفرانس) في الاجتماعات العامة مع المعلمين» على أقل متوسط حسابي بلغ (2.81)، وبنسبة مئوية (56٪) ويعادل درجة ممارسة متوسطة، وعموما تراوح المتوسط الحسابي لفقرات المجال ما بين (3.06) و(2.81).

ويلاحظ أن جميع الفقرات كانت بدرجة ممارسة متوسطة وفقاً لرأي عينة الدراسة، كما أن المتوسط العام لهذا المجال هو الأقل بين المجالات التي تناولتها الدراسة وإن كانت جميعها في حدود درجة ممارسة متوسطة، وهذا مؤشر على قصور المشرف التربوي في أداء دوره في هذا المجال، وقد يعود ذلك أيضاً لقلة التدريب المتخصص للتفاعل مع هذا الأسلوب الإشرافي، ويرى كانو وجراسيا (Cano & Gracia, 2013) أن النماذج التقليدية للإشراف التربوي لم تعد كافية في هذا العصر، ويرى الباحث أن الممارسات التقليدية هي التي صنعت فجوة بين واقع العصر وواقع الإشراف التربوي في المدارس، مع العلم أن البنية التحتية للمدارس من الناحية التقنية وفقاً لمتابعة الباحث المهنية ليست سيئة، ففي كل المدارس الحكومية تقريباً مراكز مصادر تعلم، وخطوط إنترنت، ولكن يبدو أن الخلل في تفعيل هذه الإمكانيات.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة تايلور (Taylor, 2005) التي أشارت إلى وجود حاجة لتغيير متطلبات القيادة في ظل التطورات التقنية الحديثة، وضرورة التعامل بإيجابية مع متطلبات عصر المعرفة، وكذلك نتائج دراسة ماسناري (Massanari, 2001) التي أشارت إلى أن من المتطلبات والكفايات الأساسية التي لابد من توافرها في القائد التربوي الإشراف العام على المسؤوليات، وتسهيل التواصل الفعال، واستخدام التقنية التكنولوجية، ولذا يرى الباحث أن غياب التدريب الجاد والفاعل هو من أكبر أسباب تدني دور المشرف التربوي في هذا المجال، وفي المجالين الآخرين اللذين تناولتهما الدراسة بشكل عام، لتداخل الكفايات التي تشكلها.

10-4 - النتائج المتعلّقة بالسؤال الرابع الذي ينص على : «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة تبعًا لاختلاف متغيّرات (الجنس، التخصص، والخبرة، المرحلة، الخبرة في التدريس)؟

وتمّت الإجابة عن هذا السؤال على النحو الآتي:

10-4-1 - الجنس:

ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات تبعًا لمتغيّر الجنس تمّ استخدام نتائج اختبار (ت) T-test للعينات

المستقلّة والجدول (9) يبين ذلك.

جدول رقم (9)

نتائج اختبار (ت) تبعًا لمتغيّر الجنس

المجال	الجنس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المجال الأول: دمج التقنية	**ذكر**	2.9942	.26892	-1.64	0.10
	أنثى	3.0399	.23011		
المجال الثاني: بيئات التعلم	**ذكر**	3.0152	.32514	-1.43	0.15
	أنثى	3.0635	.28140		
المجال الثالث: الإشراف الإلكتروني	**ذكر**	2.9529	.29361	3.43	0.00
	أنثى	2.8445	.27307		
الكلي	**ذكر**	2.9889	.23383	-0.04	0.96
	أنثى	2.9899	.16720		

يلاحظ من الجدول رقم (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≤0.05) لمتغيّر الجنس على المقياس ككل، ويوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (α≤0.05) لمجال ممارسة الإشراف الإلكتروني، حيث بلغت قيمة (ت) (3.43) وهي مرتبطة بمستوى دلالة (0.00) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05)، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمجال دمج التقنية في التعليم ومجال بيئات التعلم، إذ كان مستوى الدلالة أكبر من (α ≤ 0.05)، ويعزو الباحث ذلك إلى تساوي الظروف التعليمية بين المعلمين من الجنسين من حيث الإعداد قبل الخدمة، ومن حيث المناهج التي تدرّس، فضلاً عن الظروف الإدارية المتساوية؛ حيث يتبعان الإدارة التعليمية نفسها والوزارة نفسها، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (شاهين، 2015م) والتي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعود لمتغير الجنس.

10-4-2 - التخصص: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة على المقياس وفقا للتخصص (علمي، أدبي) والجدول رقم (10) يبين ذلك.

جدول رقم (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الأفراد على مجالات الأداة وعلى الدرجة الكلية وفقا للتخصص

المجال	الجنس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المجال الأول: دمج التقنية في التعليم	**علمي**	3.0395	.24146	1.55	0.12
	أدبي	2.9963	.25744		
المجال الثاني: بيئات التعلم	**علمي**	3.0453	.27845	0.29	0.12
	أدبي	3.0354	.32790		
المجال الثالث: الإشراف الإلكتروني	**علمي**	2.9051	.28850	0.54	0.77
	أدبي	2.8875	.28772		
الكلي	**علمي**	3.0016	.18945	1.09	0.27
	أدبي	2.9771	.21290		

يتضح من الجدول رقم (10) عدم وجود فرق ظاهري بين متوسطي أداء الأفراد على المقياس وفقاً لمتغير التخصص (علمي، أدبي)، حيث بلغت قيمة (ت) (T- test) لمجال دمج التقنية في التعليم (1.55)، بينما بلغت لمجال بيئات التعلم (0.29)، أما مجال الإشراف الإلكتروني فقد بلغت قيمته (0.54)، وجاءت قيمة الدرجة الكلية للأداة (1.09)، وجميعها مرتبطة بدلالة إحصائية أكبر من (0.05)، ويعزو الباحث ذلك إلى أن المعلمين والمعلمات يتلقون الإعداد التربوي نفسه وإن اختلفت تخصصاتهم الأكاديمية، ويتلقون دورات متشابهة أو متماثلة، فضلاً عن ارتباطهم بنظام تربوي موحد، وهذا يتفق مع نتائج دراسة شاهين، والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) بين تقديرات العينة تعود للتخصص (علمي أو أدبي).

10-4-3 - المرحلة الدراسية: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة وفقا للمرحلة الدراسية والجدول رقم (11) يبين ذلك:

يتضح من الجدول رقم (11) وجود فرق ظاهري بين متوسطات أداء الأفراد على المقياس وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية (المرحلة الابتدائية، المرحلة المتوسطة، المرحلة الثانوية)، ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات تبعًا لهذا المتغير، تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) والجدول رقم (12) يبين ذلك.

جدول رقم (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الافراد على مجالات المقياس وعلى الدرجة الكلية وفقا للمرحلة الدراسية

المجال	المتغير (سنوات الخبرة)					
	ابتدائي		متوسطة		ثانوية	
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دمج التقنية في التعليم	3.04	0.25	2.97	0.24	3.01	0.24
بيئات التعلم	3.10	0.29	2.91	0.32	3.07	0.27
الإشراف الإلكتروني	2.97	0.26	2.85	0.27	2.90	0.31
البعد الكلي	3.02	0.18	2.91	0.22	3.00	0.19

جدول رقم (12)

نتائج تحليل التباين الأحادي (ONE-WAY ANOVA) للفروق بين متوسطات استجابات الأفراد وفقًا لمتغيّر المرحلة الدراسية على المقياس ككل وعلى كل مجال من مجالاته

المتغيّر التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المجال الأول: دمج التقنية في التعليم	بين المجموعات	.239	2	.119	1.918	.149
	داخل المجموعات	19.837	319	.062		
	المجموع	20.076	321			
المجال الثاني: بيئات التعلم	بين المجموعات	1.896	2	.948	10.919	*.000
	داخل المجموعات	27.691	319	.087		
	المجموع	29.586	321			
المجال الثالث: الإشراف الإلكتروني	بين المجموعات	.240	2	.120	1.454	.235
	داخل المجموعات	26.347	319	.083		
	المجموع	26.588	321			
الدرجة الكلية	داخل المجموعات	.605	2	.303	7.767	0.10
	بين المجموعات	12.429	319	.039		
	المجموع	13.034	321			

** ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05≥α)

يلاحظ من الجدول رقم (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05≥α) تبعاً لمتغيّر المرحلة الدراسية في مجال (بيئات التعلم)، حيث كان مستوى الدلالة أقل من (0.05≥α)، غير أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≥ 0.05) تبعاً لهذا المتغيّر في مجالي (دمج التقنية في التعليم والإشراف الإلكتروني)، وعلى الدرجة الكلية، إذ كان مستوى الدلالة أكبر من (α≥ 0.05)، ولتحديد اتجاه الفروق بين متوسطات استجابات الأفراد في مجال بيئات التعلم وفقًا لمتغيّر المرحلة الدراسية، تمّ إجراء المقارنات البعدية باستخدام اختبار شافيه والجدول رقم (13) يبين ذلك.

جدول رقم (13)

نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية وفقًا لمتغيّر المرحلة في مجال بيئات التعلم

المجال	المرحلة الدراسية	ابتدائي	متوسط	ثانوية
بيئات التعلم	ابتدائية	-	0.18	0.027
	متوسطة	- 0.18	-	- 0.15
	ثانوية	- 0.027	0.15	-

يلاحظ من الجدول رقم (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لصالح المتوسط الموجب، وهو: (الابتدائية) في مجال بيئات التعلم، ويعزو الباحث ذلك إلى أن معلمي المرحلة الابتدائية يتلقون جرعات تربوية أعمق في مرحلة الإعداد (أي ما قبل الخدمة)، مما يدعم إدراكهم وتقديرهم لأهمية بيئات التعلم، بينما معلمي المرحلة المتوسطة و المرحلة الثانوية يكون إعدادهم أكثر تركيزاً في الجانب التخصصي الأكاديمي على حساب ساعات الإعداد التربوي، وذلك مراعاة لكثافة المادة العلمية في المرحلتين مقارنة بالمرحلة الابتدائية.

10-4-4 - سنوات الخبرة: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة وفقاً لسنوات الخبرة والجدول رقم (14) يبين ذلك.

جدول رقم (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الافراد على مجالات المقياس وعلى الدرجة الكلية وفقا لسنوات الخبرة

المجال	المتغير (سنوات الخبرة)					
	(1-5) سنوات		(6-10) سنوات		(أكثر من 10 سنوات)	
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دمج التقنية في التعليم	2.98	0.24	3.00	0.25	3.04	0.25
بيئات التعلم	3.04	0.26	3.02	0.34	3.04	0.30
الإشراف الإلكتروني	2.81	0.24	2.90	0.29	2.93	0.29
البعد الكلي	2.51	0.17	2.98	0.21	3.01	0.21

يتضح من الجدول رقم (14) وجود فرق ظاهري بين متوسطات أداء الأفراد على الأداة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات تبعًا لهذا المتغير تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)، والجدول رقم (15) يبين ذلك.

جدول رقم (15)

نتائج تحليل التباين الأحادي (One-Way Anova) لتحديد الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة وفقًا لمتغيّر الخبرة على الأداة ككل وعلى كل مجال من مجالاتها

المتغيّر التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة
المجال الأول: دمج التقنية في التعلم	بين المجموعات	.239	2	.119	1.918	.149
	داخل المجموعات	19.837	319	.062		
	المجموع	20.076	321			
المجال الثاني: بيئات التعلم	بين المجموعات	1.896	2	.948	10.919	.000*
	داخل المجموعات	27.691	319	.087		
	المجموع	29.586	321			
المجال الثالث: الإشراف الإلكتروني	بين المجموعات	.240	2	.120	1.454	.235
	داخل المجموعات	26.347	319	.083		
	المجموع	26.588	321			
الكلي	بين المجموعات	.605	2	.303	7.767	.101
	داخل المجموعات	12.429	319	.039		
	المجموع	13.034	321			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يلاحظ من الجدول رقم (15) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لمتغيّر سنوات الخبرة على المقياس ككل، وعلى مجالي (دمج التقنية في التعليم والإشراف الإلكتروني)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تبعاً لهذا المتغير في مجال بيئات التعلم، ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات استجابات الأفراد في مجال بيئات التعلم وفقًا لمتغيّر سنوات الخبرة، فقد تمّ إجراء

المقارنات البعدية باستخدام اختبار شافيه والجدول رقم (16) يبين ذلك.

جدول رقم(16)

نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية وفقًا لمتغيّر سنوات الخبرة لمجال بيئات التعلم

سنوات الخبرة	(1 إلى5)	(6 إلى 10)	أكثر من 10 سنوات
(1 إلى 5)	—	-0.019	-0.051
(6 إلى 10)	-0.019	—	-0.032
أكثر من 10 سنوات	0.051	0.032	—

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يلاحظ من الجدول رقم (16) وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مجال بيئات التعلم وفقًا لمتغيّر سنوات الخبرة لصالح الأفراد ذوي المتوسط الموجب، وهم ذوو سنوات الخبرة (أكثر من 10 سنوات)، وقد يعود ذلك لاستشعارهم أكثر من غيرهم للأدوار التي يقوم بها المشرف التربوي؛ وذلك نتيجة لخبرتهم التربوية الغنية، وهذه النتيجة تختلف عن نتائج دراسة (شاهين، 2015م)، والتي لم تسجل فروقاً تعود للخبرة، وقد يعود هذا الاختلاف لاختلاف مجتمع الدراسة؛ حيث تم تطبيق الدراستين في منطقتين مختلفتي الظروف والمؤثرات.

حادي عشر- الخاتمة:

خلصت نتائج هذه الدراسة إلى أن المشرف التربوي يمارس دوره في عصر المعرفة، كما يدركه المعلمون والمعلمات في مدينة عرعر، بدرجة متوسطة في جميع المجالات المحددة دمج التقنية بالتعليم، بيئات التعلم، الإشراف الإلكتروني ، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات افراد العينة تعود لمتغيري الجنس والتخصص، ووجود فروق في مجال بيئات التعلم تعود لمتغيري المرحلة وسنوات الخبرة، فيما لا توجد فروق في مجالي دمج التقنية بالتعليم والإشراف الإلكتروني تعود لهذين المتغيرين.

ثاني عشر- التوصيات والمقترحات:

– عقد دورات تدريبية متخصصة للمشرفين التربويين في مجالات (دمج التقنية في التعليم، بيئات التعلم، الإشراف الإلكتروني)، مما قد يسهم في دمج خبرات المشرف التربوي بمتطلبات العصر، وتطوير ممارساته الإشرافية، على ضوء إدراكه للمتغيرات، مع تكليفه بنقل خبراته في هذه الدورات للمعلمين.

– تفعيل عملية المتابعة الجادة لأداء المشرف التربوي وتقويمه، وذلك من قبل الجهات المختصة في إدارات التربية والتعليم في ضوء ما تتطلبه خصائص عصر المعرفة.

– تطوير البرامج التدريبية التي تقدمها كليات التربية للمشرفين التربويين بما يتناسب مع متطلبات العصر.

– تطبيق دراسة مماثلة لهذه الدراسة في بيئات أخرى ومقارنتها بنتائج هذه الدراسة.

- إجراء دراسة ميدانية للاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في عصر المعرفة.
- إجراء دراسة ميدانية للاحتياجات التدريبية للمعلمين في عصر المعرفة.

المصادر والمراجع

أولاً- المصادر والمراجع العربية:

أحمد، محمد جاد. (2008م). التجديد التربوي في التعليم قبل الجامعي. القاهرة: العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

الأحمدي، عدنان. (2015م). دمج التقنية في التعلم لمحات سريعة. استرجع من: https://www.wiziq.com/tutorial/671548.

آل طالب، علي إبراهيم. (2008م). الكفاءة الداخلية لنظام الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، المملكة العربية السعودية: جامعة الإمام محمد سعود الإسلامية.

الأمم المتحدة. (2003م). تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام 2003: نحو إقامة مجتمع المعرفة. برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، عمان، الأردن: المطبعة الوطنية.

البابطين، عبدالرحمن عبدالوهاب. (2005م). المعوقات التي تحد من فاعلية الممارسات الإشرافية كما يراها المشرفون التربويون بمدينة الرياض. دراسات تربوية ونفسية: مجلة كلية التربية، الزقازيق، 20(50)، 223-258.

بوعشة، مبارك وبن منصور، ليليا. (2012م). إدارة المعرفة كتوجه إداري حديث للمنظمات في عصر العولمة. المؤتمر الدولي عولمة الإدارة في عصر العولمة، 15-17 ديسمبر 2012 ، طرابلس، لبنان: جامعة جنان.

بيزان، حنان الصادق. (2013م). التحول من مجتمع المعلومات إلى مجتمع المعرفة رؤية استشرافية. المجلة الأردنية للمكتبات والمعلومات، 1(48)، 9-47.

الجميل، عبدالله حمود. (2003م). مدى تطبيق المشرفين التربويين لوظائفهم في ضوء آلية الإشراف التربوي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في منطقة حائل التعليمية. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى.

حيدر، عبداللطيف حسين. (2004م). الأدوار الجديدة لمؤسسات التعليم في الوطن العربي في ظل مجتمع المعرفة. مجلة كلية التربية بجامعة الإمارات، 19 (21)، 1-44.

الخطيب، محمد وعبدالحليم، حسين. (2004م). المدرسة وتوطين ثقافة المعلوماتية – نموذج التعليم الالكتروني. ندوة العولمة وأولويات التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية: الرياض.

ربيع، محمد عبدالعزيز. (2005م). الإبداع والمعرفة في عصر العولمة، المؤتمر العلمي الرابع للموهوبين والمتفوقين، 16-18 يوليو، الأردن: عمان.

رضوان، رأفت. (1997م). النظام الدولي للمعلومات: موقع الوطن العربي على خريطة العالم الجديد. سلسلة قضايا استراتيجية، المركز العربي للدراسات الاستراتيجية، 2(12)، 55-91.

الزيودي، ماجد محمد. (2012م). دور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لمشروع تطوير التعليم نحو الاقتصاد المعرفي (ErfKE) في تنمية المهارات الحياتية لطلبة المدارس الحكومية الأردنية. المجلة العربية لتطوير التفوق، 3(5)، 84 - 107.

السلطان، فهد سلطان. (2004م). المدرسة وتحديات العولمة: التجديد المعرفي والتكنولوجي نموذجاً. ندوة العولمة وأولويات التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية: الرياض.

شاهين، عبدالرحمن بن يوسف. (2015م). درجة امتلاك وممارسة كفايات الإشراف التربوي المعاصر في ضوء خصائص مجتمع المعرفة بمنطقة المدينة المنورة. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 4(6)، 76-100.

الشريفي، شوقي. (1421هـ). معجم مصطلحات العلوم التربوية. الرياض: مكتبة العبيكان.

الشمراني، محمد. (1429هـ). الإشراف الإلكتروني: مفهومه أهدافه إجراءاته التطبيقية، لقاء مديري إدارات الإشراف التربوي (ورقة عمل)، 30/2 - 2/3/1429 هـ، المملكة العربية السعودية: محافظة الأحساء.

الصباغ، عماد عبدالوهاب. (2002م). إدارة المعرفة ودورها في إرساء أسس مجتمع المعلومات العربي. المجلة العربية

للمعلومات، جامعة قطر، 23 (2)، 37-56.

عثمان، عبدالرحمن صوفي وعرفان، محمود. (2007م). تحديات الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية في ظل مجتمع المعرفة. أوراق مؤتمر مجتمع المعرفة: التحديات الاجتماعية والثقافية واللغوية في العالم العربي حاضراً ومستقبلاً (ص: 183-216)، 2-4 ديسمبر 2007، مسقط، عمان: جامعة السلطان قابوس.

عطوي، جودت عزت. (2001م). الإدارة التعليمية والإشراف التربوي أصولها وتطبيقاتها. ط1، عمان: الدارة العلمية الدولية ومكتبة دار الثقافة للنشر.

علي، أحمد. (2012م). مفهوم المعلومات وإدارة المعرفة. مجلة جامعة دمشق، 28(1)، 475 - 512.

العلي، عبدالستار وقنديلجي، عامر وعيسى، غسان. (2006م). المدخل إلى إدارة المعرفة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

فهمي، عاطف عدلي. (2007م). تنظيم بيئة تعلم الطفل. ط2، عمان: دارة المسيرة للنشر والتوزيع.

المغيدي، الحسن محمد. (2002م). آراء المشرفين التربويين والمعلمين نحو مهام المشرف التربوي في محافظة الأحساء التعليمية دراسة ميدانية. الندوة الوطنية حول تطوير التعليم الثانوي،1-3 أبريل، سلطنة عمان: مسقط.

نجم، عبود نجم. (2005م). إدارة المعرفة: المفاهيم والاستراتيجيات والعمليات. ط1، عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

وزارة التربية والتعليم. (2008م). الإشراف التربوي في عصر المعرفة. وكالة الوزارة للتعليم، الادارة العامة للإشراف التربوي.

اليونسكو. (2005م). التقرير العالمي لليونسكو: من مجتمعات المعلومات الى مجتمعات المعرفة. منظمة الأمم المتحدة، فرنسا: مركز مطبوعات اليونسكو.

ثانيا - المصادر والمراجع الأجنبية:

References

Aaltaleb, A. (2008). *The internal efficiency of educational supervision system in the Kingdom of Saudi Arabia. (in Arabic)*. (Unpublished PhD thesis). The Islamic University of Imam Mohammad Bin Saud. Kingdom of Saudi Arabia.

Ahmed, M. (2008). *Educational innovation in pre-University education, (In Arabic)*. Cairo: Science and Faith for Publication and Distribution.

Alahmady, A. (2015). *Technology integration in education*, *quick glances (in Arabic)*. Retrieved from http://www.wiziq.com/tutorial/671548.

Alali, A. (2006). *Introduction to knowledge management (in Arabic)*. Amman: Dar Al- Maseerah for Publications and Distributions.

Albabtain, A. (2005). The constraints that limit the effectiveness of the supervisory practices in educational supervision as seen by supervisors in Riyadh city *(in Arabic)*. *Educational College Journal-* Zagazig University, Egypt, *20*(50), 233-258.

Alghamidi, I. (1435 H). *Suggested educational model to establish educational society within the Islamic Countries (in Arabic).* (Unpublished PhD thesis), Faculty of Dawa & Religious Studies, Islamic University, Kingdom of Saudi Arabia: Medina.

Ali, A. (2012). Information concept and knowledge management *(in Arabic)*. *Damascus University Journal*, *28*(1), 475-512.

Aljameel, A. (2003). *The extent to which educational supervisors apply their jobs in light of Education Supervision mechanism from Teachers and Education Supervisors' Point of View in Ha'el Area (in Arabic)*. (Unpublished MA.), Education College, Um Al-Qura University, KSA.

Alkhatib, M., & Abdelhaleim, H. (2004). School and information culture resettlement – e-learning model *(in Arabic)*. *A Study Introduced to the Globalization and Education Priorities Seminar*, Apr 2004, King Saud University, Kingdom of Saudi Arabia: Riyadh.

Almogheidi, A. (2002). Education supervisors and teachers' opinions towards the education supervisor's tasks in the Governorate of Alhsa: field study *(in Arabic)*. *The National Seminar on the Development of Secondary Education*, 1- 3 Apr., Sultanate of Oman: Muscat.

Alsabbagh, E. (2002). Knowledge management and its

role of in establishing the basis of Arab information society *(in Arabic)*. *Arab Journal of Information*, Qatar University, *23*(2), 37-56.

Alshamrani, M. (1429 H). Electronic supervision: Concept, objectives, and the practical procedures *(in Arabic)*. *Work Paper Presented to the Meeting of Administrations of Educational Supervision*, 30/2/1429 H- 02/03/1429 H., Kingdom of Saudi Arabia: Governorate of Al-Ehsa'a.

Alsharifi, S. (1421 H). *Glossary of terms of educational sciences (in Arabic)*. Riyadh: Al-Abeikan Library.

Alsultan, F. (2004). School and globalization challenges: Knowledge and technological renovation as a model *(in Arabic)*. *A study Introduced to Globalization and Educational Priorities Seminar*, Apr 2004, King Saud University, Kingdom of Saudia Arabia: Riyadh.

Alzyoudi, M. (2012). The Role of information and communication technology in the educational development project towards knowledge economy (ErfKE) in life skills development for governmental school students in Jordan *(in Arabic)*. *Arab Journal for Superiority Development*, *3*(5), 84-107.

Atawi, J. (2001). *Educational management and educational supervision: Origins and applications (in Arabic)*. 1st ed., Amman: Al-Darah Al-Elmyah Al-Dawlyah and Dar Al-Thaqafah for Publishing.

Baran, B., & Cagiltay, K. (2006). Knowledge management and online communities of practice in teacher education. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, *5*(3), 12-19.

Bizan, H. (2013). Transformation from the information society to the knowledge society; an anticipatory vision *(in Arabic)*. *Jordanian Journal of Libraries and Information*, *48*(1), 9-47.

Bu'sha, M., & Bin Mansour, L. (2012). Knowledge management as a modern management approach for organizations in the era of globalization *(in Arabic)*. International Conference: Globalization Management in the Era of Globalization, 15-17 Dec., Tripoli, Lebanon: Jinan University, 2012.

Cano, E., & Gracia, M. (2013). ICT strategies and tools for the improvement of instructional supervision: The virtual supervision, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, *12*(1), 77-87.

Fahmi, A. (2007). *Organizing a child's education environment (in Arabic)*. 2nd ed., Amman: Dar Al-Maseerah for Publications and Distributions.

Hyder, A. (2004). Educational institutions new roles in the Arab World in the light of knowledge society *(in Arabic)*. *Education College Journal in Emirates University*, *19*(21), 1-44.

Kim, D. & Lee, J. (2014). A study on improving information processing abilities based on PBL. *Turkish Online Journal of Distance Education-*TOJDE, *15*(2), 41-52.

Kostos, C. (2006). Learning in the knowledge age, where the individual is at the center of learning strategy and organizational success. *Australian Journal of Adult Learning*, *45*(1), 74-83.

Massanari, C. (2001). *SEA leadership skills, and requirements, responsibilities and general supervision of the education of children and youth*. Logan. Mountain Plains Regional Resource Center, USA: Utah State University.

Ministry of Education. (2008). *Educational supervision within the knowledge era (in Arabic)*. Agency of the Ministry of Education, General Directorate of Educational Supervision.

Najem, A. (2005). *Knowledge management: Concepts, strategies and operations (in Arabic)*. 1st ed., Amman: Al-Warraq for Publishing and Distributing.

Othman, A., & Erfan, M. (2007). Challenges of the professional practice of social service, in the knowledge society *(in Arabic)*. *Knowledge Society Conference Papers: Social, Cultural and Linguistic Challenges in the Arab World in the Present and Future* (pp. 183-216), 2- 4 Dec., Muscat, Oman: Sultan Qaboos University.

Parker, M. (1999). The effects of shared internet science learning environment on academic behaviors. *Society for Information Technology, Teacher Education International Conference,* 28 Feb. - 4 March, USA: San Antonio, TX.

Rabea, M. (2005). Creativity and knowledge in the era of globalization (*in Arabic*), *Fourth Scientific Conference for Talented and Superiors*, 16-18 July, Jordan: Amman.

Radwan, R. (1997). International information system: Arab world location on new world map *(in Arabic)*. *A Strategic Issues Series*, *Arab Center for Strategic Studies*, *2*(12), 55-91.

Shaheen, A. (2015). Possession and efficient practice of recent educational supervision in the light of the properties of knowledge society in Medina *(in Arabic)*. *Specialized Educational International Journal*, *4*(6), 76-100.

Taylor, M. (2005). Leadership requirements for the future of information services. *Journal of Administration*, *20*(3-4), 9-24.

UNESCO. (2005). International UNESCO report: *From information societies into knowledge societies (in Arabic).* Cairo, Egypet: UNESCO Publishing Center.

United Nations. (2003). *Arab human development report: Toward a knowledge-based society*. United Nations' Development program, Amman, Jordan: The National Printing Press.

Wingard, J. (2000). *Corporate education and new information technologies: Executive perceptions of implementation barriers*. (Unpublished PhD thesis), University of Pennsylvania, USA.

Wood, D. (2007). Professional learning communities: Teachers, knowledge, and knowing. *Journal of Theory into Practice*, *46*(4), 281- 290.

موقف تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة عند (سينج) برياض الأطفال في مصر

نهلة محمد لطفي نوفل (*)

جامعة عين شمس

(قدم للنشر في 3/ 06/ 1436 هـ؛ وقبل للنشر في 18/ 07/ 1437 هـ)

ملخص البحث: يهدف هذا البحث إلى التعرف على مستوى توفر أبعاد مفهوم المنظمة المتعلمة برياض الأطفال في مصر، وذلك من وجهة نظر المعلمات، وقد تكونت عينة البحث من عدد (50) معلمة في جميع رياض الأطفال بإدارة وسط القاهرة التعليمية، والتي يبلغ عددها (21) روضة، وتم توزيع استبانة تحتوي على الأبعاد الخمسة لمفهوم المنظمة المتعلمة عند سينج، وتظهر النتائج وجود موافقة متوسطة على توفر أبعاد التمكن الشخصي، والتعلم الجمعي، والنماذج العقلية في رياض الأطفال وذلك بالترتيب، أما بعد الرؤية الشخصية وبعد التفكير النظمي فقد جاءت الموافقة منخفضة على مستوى التوفر برياض الأطفال، وينتهي البحث بالتوصيات التي تحتوي على عدد من الخطوات الإجرائية التي تؤسس لرؤية مقترحة؛ من أجل تطوير مرحلة ما قبل المدرسة وفقاً لمعطيات مفهوم المنظمة المتعلمة.

الكلمات المفتاحية: المنظمة المتعلمة، التمكن الشخصي، النماذج العقلية، الرؤية المشتركة، التعلم الجمعي، التفكير النظمي.

*****

The Application of Senge's Concept of the Learning Organization to the Kindergartens of Egypt

Nahla M. Loutfy Nofal (*)

Ain Shams University

(Received 23/03/2015; accepted 25/04/2016)

Abstract: The research aims at investigating the dimensions of the concept of the learning organization in Egyptian kindergartens. The sample in the field study is made up of (50) women teachers in all the kindergartens at the Middle Cairo Educational Sub-Zone (21 kindergartens). The questionnaire, which was distributed, focuses on the five dimensions suggested by Peter Senge in his discussion of the learning organization. The results reveal an average consensus that personal mastery, team learning and mental models respectively could be found, to some extent, in the kindergartens. But, the remaining two dimensions, shared vision and systems thinking, show low consensus. The research ends by making some recommendations that include some practical tips which can help in the development of preschool education according to the concept of the learning organization.

Key Words: Learning organization, personal mastery, mental models, shared vision, team learning, systems thinking.

(*) **للمراسلة:**
أستاذ مشارك في أصول تربية الطفل، قسم تربية الطفل، كلية البنات، جامعة عين شمس، 1 شارع أسماء فهمي المتفرع من شارع أحمد تيسير 15، مصر الجديدة، القاهرة، 11757، مصر.

(*) **Corresponding Author:**
Associate Professor of Early Childhood Education, Women's College, Ain Shams University, 1 Asma Fahmi Street from Ahmad Tayseer Street 15, Heliopolis 11757, Cairo, Egypt.



DOI: 10.12816/0023162

e-mail: nahlanofal@yahoo.com

المقدمة

تمثل المنظمة المتعلمة المرحلة الثالثة من مراحل التطوير التنظيمي بالمؤسسات، أي الكفاءة (العمل الصحيح)، ثم الفعالية (أداء الشيء الصحيح)، ثم التعلم (الإتقان مع الشيء الصحيح)، وفي بداية التسعينيات قام سينج بالمساعدة على انتشار المفهوم بصورة أوسع (**السيد**، 2005، ص: 74)، وذلك لدراسة فرص المنظمات في البقاء وزيادة قدراتها التنافسية فلم يعد كافياً أن تعيش المنظمات فقط، وهو ما يسمى التعلم للبقاء Survival Learning.

ويلزم وجود المنظمات القادرة على التعلم المتواصل والتي تؤمن بأهميته في ضمان البقاء والتميز وتتوفر لديها القدرة على الاستجابة بصورة فعالة ومبتكرة للتغيرات البيئية، فالمنظمة المتعلمة هي تلك التي تستطيع إحداث التغيير بسرعة ملائمة حتى تستطيع التكيف مع البيئة الخارجية (أيوب، 2004، ص: 68)، ويقوم البحث الحالي بتبني مفهوم المنظمة المتعلمة باعتباره من الآليات الفاعلة التي تمكن الروضة من التميز والإبداع، ومن تصميم المستقبل الذي يتجاوب مع المتغيرات المتسارعة التي تحيط بمرحلة ما قبل المدرسة في مصر.

مشكلة البحث والتساؤلات:

تواجه رياض الأطفال في مصر العديد من التحديات، ومن أهم هذه التحديات قلة عدد المعلمات المتخصصات، وعدم وجود آلية واضحة لقياس أثر البرامج التدريبية في تحسين المستوى المهني، والعجز الكمي والكيفي في موجهات رياض الأطفال، وعدم القبول لثقافة التغيير من جانب بعض الموجهات غير المتخصصات، وضعف الوعي لدى بعض المستويات الإدارية بطبيعة المرحلة، وعدم وجود التمويل الكافي للأنشطة المطلوبة. (شاهين، 2013، ص: 454-456)

ويتطلب الوضع الراهن ضرورة أن تتوفر القدرة لدى رياض الأطفال على تجديد ذاتها وعلى تسهيل التعلم للمعلمات مع تمكين الجميع من المشاركة في رسم الصورة المستقبلية للروضة، وهو ما يعني تبني مفهوم المنظمة المتعلمة كمدخل للتطوير، فالمنظمة المتعلمة على وجه الخصوص هي التي تستطيع البقاء والنجاح والتعامل مع عصر المعرفة، ومع ذلك قد يظل مفهوم المنظمة المتعلمة عبارة لفظية إن لم يصاحبه التغيير في القيم والممارسات والثقافة السائدة برياض الأطفال في مصر.

ويمكن تحديد مشكلة البحث في التساؤلات الآتية:

1- ما مفهوم المنظمة المتعلمة، وما أبرز الفروق بين مفهوم المنظمة المتعلمة، وبين التعلم التنظيمي، والمنظمة التقليدية ؟

2- ما أسباب ضرورة تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة برياض الأطفال ؟

3- ما مدى توفر أبعاد المنظمة المتعلمة التي يحددها (Senge, 1990) داخل رياض الأطفال في إدارة وسط القاهرة التعليمية، وذلك من وجهة نظر المعلمات؟

4- ما التوصيات التي يمكن أن تساعد في تطبيق مفهوم المنظمة المتعلمة برياض الأطفال في مصر ؟

أهمية البحث:

ترجع أهمية البحث إلى عدة أمور من أهمها ما يلي:

1- الجانب النظري حيث يتناول البحث موضوع المنظمة المتعلمة الذي يعد واحداً من المفاهيم المعاصرة في الفكر الإداري الحديث.

2- ندرة إخضاع مفهوم المنظمة المتعلمة للدراسة الميدانية في الدراسات العربية وخاصة في مرحلة ما قبل المدرسة في مصر.

3- الجانب التطبيقي حيث يحاول البحث قياس مدى توفر أبعاد المنظمة المتعلمة برياض الأطفال بإدارة وسط القاهرة التعليمية.

4- وضع عدد من التوصيات تحتوي على بعض الآليات المقترحة التي يمكن أن تسهم في تبني رياض الأطفال لمفهوم المنظمة المتعلمة.

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى تحقيق ما يلي:

1- التعرف على مفهوم المنظمة المتعلمة مع إبراز الفروق بين مفهوم المنظمة المتعلمة وبين التعلم التنظيمي والمنظمة التقليدية.

2- عرض نموذج (سينج) حول أبعاد المنظمة المتعلمة، مع تحليل لأسباب ضرورة تطبيق هذا المفهوم برياض الأطفال.

3- التعرف على مستوى توفر أبعاد المنظمة المتعلمة برياض الأطفال في إدارة وسط القاهرة، وذلك من وجهة نظر المعلمات.

4- اقتراح مجموعة من التوصيات التي يمكن أن تفيد رياض الأطفال في تطبيق هذا المفهوم الجديد بالعمل التربوي.

منهج البحث:

يستخدم البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي فيقوم بوصف وتحليل مفهوم المنظمة المتعلمة مع توزيع استبانة حول أبعاد المفهوم داخل جميع رياض الأطفال بإدارة وسط القاهرة التعليمية.

حدود البحث:

يتحدد البحث بما يلي:

الحدود المكانية: تقتصر الدراسة الميدانية على عدد (50) معلمة بجميع رياض الأطفال الملحقة بالمدارس الابتدائية بإدارة وسط القاهرة والتي يبلغ عددها (21) روضة رسمية، ورسمية لغات.

الحدود الزمانية: تم توزيع الاستبانة وإجـراء الدراسة الميدانية شهـري يناير وفبرايـر عـام 2015.

مصطلحات البحـث:

يشتمل البحث على المصطلح الرئيسي التالي:

المنظمة المتعلمة: Learning Organization

يعرف (Senge, 1990a, p. 14) المنظمة المتعلمة بأنها: المنظمة التي يقوم الأفراد فيها بزيادة قدراتهم باستمرار لخلق النتائج التي يريدونها، وذلك عن طريق تنمية القدرة على التفكير، من خلال نماذج فكرية جديدة، ومرنة، مع العمل على استمرار تعلم هؤلاء الأفراد، فردياً وجماعياً، فالمنظمة المتعلمة هي التي تشجع على تطبيق أنماط جديدة من التفكير، وعلى توفير المجال للطموح الجماعي، وعلى كيفية تعلم الأفراد من بعضهم البعض.

والتعريف الإجرائي للمنظمة المتعلمة في البحث الحالي: أنها الروضة التي تسعى إلى تطبيق الأبعاد الخمسة (لسينج) وهذه الأبعاد هي: (1) "التمكن الشخصي" أي تشجيع التعـلم المستمر والتطوير الذاتـي للمعلمات، (2) "النمـاذج العقلية" أي تبنـي الأفكار الجـديدة، (3) "الرؤية المشتركة" أي التشارك في وضع رؤية للمستقبل، (4) "التعلم الجمعي" أي العمل بشكل جماعي لتحقيق الأهداف، (5) "التفكير النظمي" أي التفكير بصورة شاملة في جميع العناصر المكونة لنظام العمل برياض الأطفال.

الدراسـات السابقـة:

يتم ترتيب هذه الدراسات من الأقدم إلى الأحدث وذلك على النحو التالي:

تحاول دراسة (Armstrong & Foley, 2003) الإجابة عن الأسس والآليات التي تدعم التعلم التنظيمي، وتشير الدراسة إلى أربع من هذه الآليات وهي: بيئة التعلم، وتعريف التعلم، وتلبية حاجات التعلم، ثم تطبيق التعلم بالمنظمة. ويمكن أن توفر هذه الدراسة وسيلة لقياس ومتابعة التقدم نحو تطبيق مفهوم المنظمة المتعلمة، وتقوم دراسة (Chang & Lee, 2007) في تايوان بدراسة العلاقة بين القيادة والثقافة المؤسسية، وكيفية تطبيق مفهوم المنظمة المتعلمة، حيث يؤدي ذلك كله إلى شعور العاملين بالرضا، وتظهر النتائج أن القيادة والثقافة المؤسسية تؤثر بصورة إيجابية في كيفية تطبيق المفهوم.

وتجري دراسة (Park, 2008) في عدد (17) مدرسة مهنية في العاصمة الكورية سيول، وتدعم النتائج إمكانية تطبيق نموذج (سينج) بالمدارس

الكورية، كما تشير إلى أن هذا النمـوذج يرتبط أساساً بالثقافة الغربية، ولكن يمكن تطبيقه داخل الثقافـة السائدة في آسيا أيضاً، وتقوم دراسة (**زايد، بوبشيت** والمطيري، 2009) بدراسة تطبيقات المنظمة المتعلمة في السعودية، وتوصلت النتائج إلى أن أقل أبعاد المنظمة المتعلمة تطبيقاً، هو تمكين الأفراد، وتشجيع توجيه الاستفسارات، وتنتهي الدراسة بتقديم مجموعة من التوصيات من بينها إتاحة الفرصة للتعلم المستمر وتفعيل الاتجاه نحو اللامركزية في اتخاذ القرارات.

وتتناول دراسة (أبو حشيش و مرتجي، 2011) أبعاد مفهوم المنظمة المتعلمة في جامعة الأقصى بفلسطين، من وجهة نظر العاملين بها، وترى الدراسة أن الجامعة تحصل على درجة متوسطة من حيث توفر أبعاد المفهوم بالجامعة، وتدور دراسة (الحواجرة، 2011) حول مفهوم المنظمة المتعلمة بالجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، مع التعرف إلى أهم العوامل التنظيمية والثقافية الداعمة للمفهوم، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رؤية أعضاء هيئة التدريس حول خصائص المنظمة المتعلمة، وبين العوامل الداعمة لها، وتعود هذه الفروق إلى عدد من المتغيرات، مثل: السن، ومدة الخدمة.

وتقوم دراسة (Ali, 2012) بدراسة تصورات أعضاء هيئة التدريس حول خصائص المنظمة المتعلمة بمؤسسات التعليم العالي مع الإشارة بصفة خاصة إلى الجامعة الاسلامية الدولية بماليزيا، وتظهر النتائج العلاقة الإيجابية بين أبعاد المنظمة المتعلمة وبين الرضا عن أنشطة التدريس والبحث، أما دراسة (Schechter & Mowafaq, 2013) فهي دراسة نظرية Conceptual تتعلق بمحاولة إزالة الالتباس حول مفهوم المنظمة المتعلمة وإمكانية تطبيقه مع الإشارة إلى عدد من الآليات التي يمكن أن تمارس داخل المدارس المختلفة، وتهدف دراسة (Ghahramanifard, Pashaei & Mehmandoust, 2013) في إيران إلى دراسة الأبعاد الخمسة لسينج داخل المدارس الثانوية، وتظهر النتائج أن بعدي التمكن الشخصي، والتفكير النظمي، هما البعدان المطبقان بالمدارس، أما بقية الأبعاد، وهي النماذج العقلية، والرؤية الشخصية، والتعلم الجمعي، فإنها تغيب عن التطبيق.

ورغم أن الدراسات السابقة تناقش مدى إمكانية تطبيق مفهوم المنظمة المتعلمة بالمراحل التعليمية المختلفة، من الابتدائي، وحتى الجامعة؛ إلا أن الدراسات المتعلقة بتطبيق هذا المفهوم برياض الأطفال تغيب إلى حد تام تقريباً.

الإطـــار النظـــري

مفهوم المنظمة المتعلمة

يشير (Garvin, 1993, p.80) إلى أن المنظمة المتعلمة

هي المنظمة الماهرة في توليد واكتساب المعرفة ونقلها إلى جميع المستويات الإدارية، ويصاحب ذلك التكيف في السلوك الذي يتلاءم مع المعارف الجديدة، ويرى (Pedler, 1995, p. 23) أن المنظمة المتعلمة هي المنظمة التي تسهل عملية التعلم لجميع الأعضاء، وتقوم باستمرار بالتطوير، ويرى (Marquardtm 1996, p. 19) أن المنظمة المتعلمة هي التي تتعلم بقوة، وبصورة جماعية، وتعمل باستمرار على تحسين القدرة في إدارة واستخدام المعرفة، مع تمكين الأفراد من هذا التعلم داخل وخارج المنظمة.

ويذهب (Daft, 1996, p. 34) إلى أن المنظمة المتعلمة هي التي يشترك كافة العاملين بها في شبكة داخلية تجمع الخبرات، من أجل بحث حل المشكلات، والعمل على إيجاد الحلول من خلال الأساليب المتميزة، التي تقابل احتياجات البيئة المتغيرة، ويرى (Moilanen, 2001 p. 7) أن المنظمة المتعلمة هي المنظمة التي تدار بشكل واع ومنظم، وتهتم بعمليات التعلم في القيم، والرؤى، والأهداف أثناء الممارسات اليومية، كما تعمل المنظمة المتعلمة باستمرار على إزالة العوائق الهيكلية أمام عمليات التعلم.

ويؤكد (سينج) عام 2006 أن المنظمة المتعلمة هي المكان الذي يتوفر فيه الاستعداد الدائم لزيادة قدرات العاملين للوصول إلى الأهداف، وذلك عن طريق استخدام أنماط جديدة من التفكير، وتعلم الأفراد كيف يتعلمون جماعياً (Sadeghi, Jashnsaz & Chobar, 2014, p.2) ، ويضيف (Hunger & Wheelen, 2007, p. 4) أن المنظمة المتعلمة تقوم ببناء أنظمة لها القدرة، والقابلية، للحصول على المعرفة، ضمن خطة طويلة الأجل، تمكنها من إجراء عمليات التغيير المستمرة.

ويعتبر (Garvin, Edmondson & Gino, 2008, p.110) أن المنظمة المتعلمة هي المكان الذي يقوم فيه العاملون بخلق ونقل المعرفة، ويتضمن ذلك البيئة الداخلية الداعمة للتعلم، والعمليات والممارسات الفعلية للتعلم والسلوك القيادي الذي يعزز التعلم، أما (حسانين، 2011، ص: 7) فيرى أن المنظمة المتعلمة هي المنظمة القادرة على إعادة صياغة الرؤية التشاركية بما يتمشى مع المتغيرات البيئية المحيطة والرصيد المعرفي المتجدد بحيث تخلق المناخ الداعم للتعلم الفردي والجماعي، وهو الأمر الذي يتطلب القيادة الاستراتيجية المسايرة للتعلم المستمر والداعمة لتمكين الأفراد وتحفيزهم نحو التعلم الموجه ذاتياً.

ويلاحظ تعدد الرؤى حول المنظمة المتعلمة، وربما يرجع ذلك إلى أن المفهوم يحتوي على عدد من القضايا المتصلة بالمجالات المختلفة، بحيث يتجه الباحثون إلى دراسة المفهوم من عدة زوايا، وبالنسبة لرياض الأطفال فيمكن القول بأن المنظمة المتعلمة هي الروضة التي تعمل على توفير فرص التعلم المستمر

للمعلمات، والتي تعتمد على ذلك بشكل أساسي لتحقيق الأهداف، والتي تهتم بتهيئة البيئة التي تيسر التعلم، وتدعم الابتكار، مما يؤدي إلى التكيف مع الظروف المتغيرة، ويعني ذلك أنه ينبغي أن تعمل رياض الأطفال على تشجيع التعلم المستمر، والتطوير الذاتي للمعلمات، وعلى تشجيع ممارسات التعلم الجماعية، وذلك لزيادة قدرة مرحلة ما قبل المدرسة على التعامل مع المستجدات التربوية الحديثة.

المنظمة المتعلمة والتعلم التنظيمي:

تتفق الأدبيات التربوية والإدارية على التفرقة بين المفهومين (Ortenbald 2001, pp. 126-130), (Sun & Scott, 2003 p. 204), (أيوب، 2004، ص: 70)، (Usefi, Nazari & Zaryar, 2013, p. 683)، ويمكن تلخيص أبرز الفروق على النحو التالي:

1- من حيث طبيعة المفهوم يشير التعلم التنظيمي Organizational Learning إلى العملية التي تعمل على توفير البيئة المناسبة لتعلم جميع الأفراد بكل المستويات، أما المنظمة المتعلمة Learning Organization فهي المكان/ المؤسسة، التي تعمل بشكل قوي، وجماعي على الاستمرارية في تطوير نفسها والأهداف المنوطة بها.

2- من حيث الإطار الفكري يشير التعلم التنظيمي إلى الكيفية (How) أي إلى المهارات والعمليات التي تؤدي إلى التعلم، أما المنظمة المتعلمة فتقوم بالتركيز على بنية العملية التعليمية (What) أي مبادئ وخصائص المنظمات التي تتعلم كوحدة جماعية.

3- من حيث مجال الاهتمام يقوم التعلم التنظيمي بالتركيز على الجانب الأكاديمي والوصفي، بينما يغلب على المنظمة المتعلمة الطابع العملي والممارسة.

وبصفة عامة يرتبط كل من المفهومين على أساس الارتباط بين السبب والنتيجة حيث أنه لا يمكن أن يحدث التعلم التنظيمي دون أن يترتب على ذلك بناء المنظمة القابلة للتعلم، فالتعلم التنظيمي يعد أحد العناصر المساهمة في بناء المنظمة المتعلمة، والتي تعمل على خلق القيم والممارسات والإجرءات التي تجعل من التعلم والعمل مترادفين في جميع الأقسام بالمنظمة.

المنظمة المتعلمة والمنظمة التقليدية:

توجد اختلافات جوهرية بين مواصفات المنظمة المتعلمة والمنظمة التقليدية (Hitt, 1995, p. 18), (Aksu & Ozdemir, 2005, p. 427) ، (عطا الله، 2012، ص: 197-198) ، وتتضح الفروق في النقاط التاليـة:

1- القيم المشتركة Shared Values حيث تركز المنظمة التقليدية على قيم الكفاءة والفعالية، بينما تحاول المنظمة المتعلمة الارتقاء إلى الأعلى من خلال إضافة

نوعين آخرين من القيم هما: التميز Excellence والتجديد الذاتي Renewal .

2- النمط القيادي Leadership حيث يعتمد السلوك القيادي في المنظمة التقليدية على السيطرة على الآخرين وفق تعليمات محددة، أما القائد في المنظمة المتعلمة فهو بمثابة المنسق Facilitator الذي يدعم العاملين ويمكنهم من اتخاذ القرار، ويتوفر لديه القدرة على التأثير لإنجاز الأعمال المطلوبة.

3- الاستراتيجية Strategy وتستخدم المنظمة التقليدية ما يشبه خريطة طريق Road Map التي تتضمن الأهداف والخطوات والبرامج الموضوعة سلفاً، أما المنظمة المتعلمة فإنها تستخدم ما يسمى بخريطة تعلم Learning Map والتي يتم التركيز فيها أساساً على التوصل إلى نموذج فكري مشترك بين العاملين.

4- الهيكل التنظيمي Organizational Structure حيث يسود في المنظمة التقليدية الهيكل الهرمي العمودي Hierarchy ، أما المنظمة المتعلمة فيوجد بها الهيكل الديناميكي الذي يسمح بتدفق المعلومات ويعتمد على الاتصالات الجانبية والعمودية واللامركزية في اتخاذ القرارات.

5- الهيئة العاملة Staff حيث تؤكد المنظمة التقليدية على ضرورة اختيار الأفراد وفقاً لما يتوفر لديهم من المعرفة والخبرة، أما المنظمة المتعلمة فتركز على مدى قدرة الأفراد على التعلم.

6- المهارات Skills حيث تركز المنظمة التقليدية على التعلم التكيفي Adaptive Learning وهو التعلم من أجل البقاء، أما التعلم الموجود في المنظمة المتعلمة فيسمى بالتعلم التوليدي Generative Learning أي الذي يدعم الإبداع والتجديد.

7- بيئة العمل Work Environment حيث تهدف المنظمة التقليدية إلى أداء الممارسات النمطية دون تغيير وتطوير، بينما تساند بيئة العمل في المنظمة المتعلمة عملية التعلم وتسمح باتخاذ المبادرة الشخصية.

8- فرص التعلم المستمر Continuous Learning حيث يعبر التعلم بالمنظمة التقليدية عن الجهود الفردية المرتبطة بالرغبات الشخصية للعاملين، أما في المنظمة المتعلمة فإن كل من الإدارة العليا والعاملين يلتزم باستراتيجية جماعية لمزيد من التعلم.

9- نظم القياس Measurement Systems حيث تهتم المنظمة التقليدية بالمقاييس المالية، وتستخدم المنظمة المتعلمة المقاييس المالية والمقاييس الأخرى.

10- فرق العمل Work Teams حيث تستخدم المنظمة التقليدية عدداً من مجموعات العمل داخل حدود الأقسام المنفصلة Departmental Boundaries وتستخدم المنظمة المتعلمة الفرق متعددة الوظائف Cross-Functional.

أبعاد المنظمة المتعلمة:

يمثل مدخل النظم الخمسة لبيتر سينج Senge's Five Disciplines البداية الفعلية لدراسة مفهوم المنظمة المتعلمة، ويرى سينج في كتابه النظام الخامس (1990) أن المنظمة المتعلمة تقوم على الارتباط بين خمسة نظم أو مبادئ أو أبعاد وهي ما يلي:

1- **التمكن الشخصي Personal Mastery:** ويقصد بذلك التميز الذاتي والبراعة الشخصية وتحديد الرؤية الشخصية بدقة ووضوح والمثابرة على تحقيق ما يطمح إليه الفرد، مع مستوى عال من الإتقان، والسيادة، والتعمق في مجال التخصص، وهذا المستوى الخاص من البراعة يمكن الوصول إليه داخل رياض الأطفال من خلال تبني منهج التعلم المستمر الذي يقوم على تطوير وتنمية القدرات الشخصية، لامتلاك المعرفة، والمهارات، بشكل يساعد على تحقيق النتائج المستهدفة (Senge, 1990a, p. 10).

2- **النماذج العقلية Mental Models:** ويقصد بذلك الافتراضات والتعميمات والانطباعات الذهنية والصور الداخلية المتعمقة بداخل الفرد، والتي تؤثر على السلوك، وكيفية التصرف، واتخاذ القرارات، ومن ثم ينبغي أن تقوم الإدارة الواعية برياض الأطفال بالكشف عن النماذج العقلية وتطوير المقدرة لدى المعلمة على التحدث عما يكمن في داخلها بأمان، والدفاع عن الآراء والأفكار الشخصية، والانفتاح على الأفكار الجديدة الأخرى (Senge, 1990a, p. 11).

3- **الرؤية المشتركة Shared Vision:** ويقصد بذلك قدرة الأفراد كمجموعة على وضع ورسم رؤية، أو صورة مشتركة للمستقبل، وعلى الإدارة الواعية برياض الأطفال القيام بتشجيع الرؤية الشخصية غير الانفرادية أي: الرؤية الشخصية خارج حدود الذات، والتي تهتم بالتواصل والمشاركة مع الأفراد خارج الروضة، وبالإيمان بأن وضع الرؤية عملية مستمرة لا تنتهي فهي قابلة للتغيير، وعلى الإدارة بالروضة كذلك التفرقة بين الرؤية الإيجابية والسلبية، فالرؤية الإيجابية تهتم بإيجاد نوع جديد من الخدمة يرتقي بمستوى الخدمة الحالي إلى مستوى أفضل، أما الرؤية السلبية فتركز على رد الفعل تجاه موقف ما (Senge 1990b, pp. 13-14).

4- **التعلم الجمعي Team Learning:** وتؤدي مقدرة أعضاء الفريق بالروضة على الاشتراك في تفكير جماعي إلى اكتشاف حقائق لم يكن من الممكن التوصل إليها بصورة فردية، ووحدة التعلم الأساسية في التعلم الفرقي أو الجمعي هي الفريق بدلاً من الأفراد (Senge 1990a, p. 12, p. 220).

5- **التفكير النظمي Systems Thinking:** ويعتبر (سينج) التفكير النظمي بمثابة المادة اللاصقة التي تربط بين الأبعاد الأربعة السابقة، والتي تحقق الانصهار في شكل كيان متماسك يجمع بين النظرية

والتطبيق. ويعمل التفكير النظمي على النظر إلى الصورة الكلية في علاقة مفتوحة مع البيئة الخارجية، وعلى حل المشكلات وربط القرارات ببعضها البعض حتى تصبح واقعية بصورة أكبر. (Senge, 1990a, p. 10, p. 13)

ويعتمد البحث الحالي على مدخل، أو نموذج (سينج) لأنه يجمع بين الممارسات المطلوبة من الأفراد والمنظمة معاً، كما أنه يتيح المرونة في تطويع وتوظيف الأبعاد الخمسة بما يتلاءم مع خصوصية مرحلة رياض الأطفال، وبالإضافة إلى ذلك فإن نموذج (سينج) يمكن أن يقيس مدة قدرة المنظمة المتعلمة على التعلم المتواصل في ثلاثة مستويات:

- المستوى الفردي Individual Level، والذي يشمل بعد التمكن الشخصي.
- المستوى الجمعي Collective Level، والذي يشمل بعدي النماذج العقلية، والتعلم الجمعي.
- المستوى التنظيمي Organizational Level، والذي يشمل بعدي الرؤية المشتركة، والتفكير النظمي.

أهمية تطبيق مفهوم المنظمة المتعلمة برياض الأطفال:

من أهم أسباب ضرورة تطبيق مفهوم المنظمة المتعلمة برياض الأطفال في مصر ما يلي:

1- ضمان الجودة، وإرضاء المستفيد، وهو ما يجعل الجودة الشاملة من أهداف المنظمة المتعلمة، حتى يحدث التحسين المستمر (Chang & Sun 2007, p. 809).

2- تغيير نمط التفكير الذي يقوم بالتفرقة بين من يفكر، ومن ينفذ، حيث ينبغي أن تمتلك جميع المعلمات على اختلاف المستويات الوظيفية القدرة على المساهمة في عمليات التفكير، ومتطلبات الإبداع (الراشدان 2011، ص: 7).

3- تطوير مستوى أعلى من المعارف والمهارات لدى المعلمات عن طريق تحقيق ثلاثة أنواع من التعلم: (Pedler, 1995, p. 22)

- تعلم الحقائق والمعارف knowledge learning أي: تعلم الجوانب النظرية.
- تعلم مهارات وظيفية جديدة Learning New Job Skills أي: تعلم الجوانب العملية.
- التعلم الجمعي Collaborative Enquiry أي: التعلم بصورة تشاركية تسمح باستخدام جميع الإمكانات عند أفراد المجموعة.

4- تحقيق الميزة التنافسية العالية وإدارة التغيير بنجاح، وذلك عن طريق الجمع بين ثلاثة مستويات من التعلم داخل الروضة وهي: (السالم 2008، ص: 58)، (الشلفان 2012، ص: 86)

- التعلم الأحادي Single Loop Learning: والذي يمكن الروضة من أداء مهامها حسب سياسات وإجراءات العمل الحالية؛ وذلك لتحقيق الأهداف

القائمة كما هي (التعلم التكيفي).

- التعلم المزدوج Double Loop Learning: والذي تقوم فيه الروضة بتتبع الأخطاء، ومعالجتها، باستمرار، من خلال مواجهة القيم التي لا تشجع على التغيير (التعلم التوليدي).

- التعلم الثلاثي Triple Loop Learning: والذي يحدث عندما تتعلم الروضة كيف تنفذ التعلم في المستويين الأول والثاني، ويعني ذلك أن التعلم الثنائي والثلاثي يهتمان بكيف ولماذا تحدث عملية التعلم في الروضة؟ بينما يهتم التعلم الأحادي بقبول التغيير دون التساؤل عن الأسباب.

5- انتقال الروضة إلى مستوى أفضل في الأداء والتميز، وهنا يمكن التفرقة بين ثلاثة أنواع من المنظمات: (Aksu & Ozdemir 2005, p. 426, p.428)

- المنظمة التي تعرف the Organization that Knows والتي تقوم بتكييف التعلم حتى تحقق التغيير مع الانصياع التام دون مناقشة.

- المنظمة التي تفكر the Organization that Thinks والتي تقوم بالبحث عن آليات لحل المشكلات.

- المنظمة التي تتعلم the Organization that Learns والتي تعمل على أن يصبح التعلم والعمل من القيم الأساسية في ثقافة المنظمة.

وفي ضوء الأسباب السابقة تسعى الدراسة الميدانية إلى البحث في مدى توفر أبعاد المنظمة المتعلمة برياض الأطفال في مصر وإلى معرفة مدى تطبيق هذه الأبعاد من وجهة نظر المعلمات بإدارة وسط القاهرة على وجه التحديد، وذلك من أجل مساعدة الجهات المسؤولة على تطبيق هذه الأبعاد بشكل مستمر في المستقبل.

الدراســة الميدانيــة

عينة الدراسة:

يتكون المجتمع الأصلي للدراسة من جميع المعلمات برياض الأطفال بإدارة وسط القاهرة التعليمية والتي تتكون من قطاعين، هما: قطاع الجمالية، وقطاع الدرب الأحمر، ويبلغ عدد المعلمات بالمجتمع الأصلي (64) معلمة يتوزعن على عدد (21) روضة ملحقة بالمدارس الابتدائية بالإدارة، ويقع كثير من هذه المدارس بجوار الأماكن ذات المسميات التراثية، وتتكون عينة الدراسة الميدانية بعد استبعاد الاستجابات غير الصالحة من (50) معلمة، وهو ما يمثل نسبة 78٪ من المجتمع الأصلي، ويوضح الجدول التالي خصائص عينة الدراسة، من حيث الدرجة الوظيفية، وسنوات الخبرة:

جدول (1)

خصائص عينـة الدراســة

الدرجة الوظيفية					سنوات الخبرة		
معلم مساعد	معلم	معلم أول	معلم أول (أ)	معلم خبير	أقل من 5	أكثر من 5	أكثر من 10
14	15	10	10	1	5	21	24
٪28	٪30	٪20	٪20	٪2	٪10	٪42	٪48

أداة الدراسة الميدانية:

تشتمل أداة البحث على الاستبانة المؤلفة من خمسة أبعاد، هي ما يلي:

1- **التمكن الشخصي**: ويشير هذا البعد إلى قدرة المعلمة على التعامل مع الأمور المختلفة، وإلى الرغبة في التعلم المستمر، والتطوير الذاتي، ويشتمل ذلك على العبارات من رقم (1) الى رقم (6).

2- **النماذج العقلية**: ويشير هذا البعد إلى الصور الداخلية والافتراضات التي تؤثر في الفهم والادراك للمواقف، وفي الانفتاح والتشارك في المعرفة، ويشتمل ذلك على العبارات من رقم (7) الى رقم (12).

3- **الرؤية المشتركة**: ويشير هذا البعد إلى عمل الروضة وفق رؤية واضحة وخطة عمل مسبقة، وإلى مساندة الثقافة، المؤسسية للتميز، والتجديد، ويشتمل ذلك على العبارات من رقم (13) الى رقم (18).

4- **التعلم الجمعي**: ويشير هذا البعد إلى التعلم داخل مجموعات العمل حيث يتم وضع المهارات الفردية في سياق يدعم تبادل الخبرات، والمهام، بصورة جماعية، ويشتمل ذلك على العبارات من رقم (19) الى رقم (24).

5- **التفكير النظمي**: ويشير هذا البعد إلى الصورة الكلية للروضة داخل البيئة الخارجية، مع القدرة على تحليل الأسباب الفعلية للمشكلات، ويشتمل ذلك على العبارات من رقم (25) الى رقم (30).

وتتكون الاستبانة بصُورتها النهائية من (30) عبارة وتوزع درجات الاستبانة على أساس مقياس (ليكرت الخماسي) على النحو التالي:

غير موافق تماماً (1)، غير موافق (2)، موافقة متوسطة (3)، موافق (4)، موافق تماماً (5)، وللتحقق من ثبات الاستبانة تم حساب معامل (ألفا كرونباخ) على عينة مكونة من (30) معلمة، وبلغ معامل الثبات درجة عالية (0.9)، وللتأكد من صدق الاتساق الداخلي، تم حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للاستبانة،

وجاءت معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01 مما يدل على صدق الاتساق الداخلي.

الأساليب الإحصائية:

يتم حساب متوسط الوزن النسبي للعبارات عن طريق حاصل ضرب مجموع التكرارات مع درجة الاستجابة، ثم قسمة الناتج على عدد أفراد العينة، ويتم حساب النسبة المئوية للمتوسط عن طريق قسمة متوسط الوزن النسبي، على عدد البدائل (5)، ويتم بعد ذلك تفسير قيم متوسط الوزن النسبي، وفقاً للمعادلة التالية:

أكبر قيمة للبدائل – أقل قيمة للبدائل ثم قسمة الناتج على عدد البدائل (5 – 1 / 5 = 0.8) ويوضح الجدول التالي مستويات استجابات أفراد العينة على عبارات الاستبانة:

جدول (2)

مستويات استجابات أفراد العينة على عبارات الاستبيان

متوسط الوزن النسبي	النسبة المئوية للمتوسط	المستوى
4.2-5	أكبر من 84٪	موافقة مرتفعة جداً
3.4-4.1	68-83.9٪	موافقة مرتفعة
2.6-3.3	52-67.9٪	موافقة متوسطة
1.8-2.5	36-51.9٪	موافقة منخفضة
أقل من 1.8	أقل من 36٪	موافقة منخفضة جداً

تحليل نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها:

يوضح الجدول رقم (3) ترتيب استجابات أفراد العينة نحو مدى توفر عبارات البعد الأول (التمكن الشخصي) برياض الأطفال داخل إدارة وسط القاهرة، وذلك في ضوء حساب متوسط الوزن النسبي والنسبة المئوية للاستجابة:

جدول (3)

ترتيب استجابات أفراد العينة نحو توفر عبارات البعد الأول (التمكن الشخصي) برياض الأطفال

م	في الروضة الخاصة بي	متوسط الوزن النسبي	النسبة المئوية للمتوسط٪	الترتيب داخل البعد
1	تمتلك المعلمة المعرفة الأساسية المرتبطة بالتخصص والرغبة في تطوير الأداء من خلال التقييم الذاتي.	4.12	82.4	1

تابع جدول (3)

م	في الروضة الخاصة بي	متوسط الوزن النسبي	النسبة المئوية للمتوسط٪	الترتيب داخل البعد
2	تحرص المعلمة على الاطلاع على المستحدثات العلمية وعلى المشاركة في الأنشطة الخاصة بتنمية القدرة المهنية.	3.8	76	2
3	تشعر المعلمة بالإنجاز عند أداء العمل أو عند الإسهام في تعلم الزميلات	3.66	73.2	3
4	يتوفر للمعلمة الوقت والموارد لدعم التعلم المستمر والنمو الوظيفي.	1.7	34	6
5	تساعد البرامج التدريبية المتاحة على التحسين المستمر للأداء.	2.92	58.4	4
6	يتم مكافأة المعلمة التي تقوم بالمبادرات أو بحل المشكلات مادياً ومعنوياً.	1.86	37.2	5

يوضح الجدول رقم (3) أن العبارات ذات الأرقام (1، 2، 3) قد حصلت بالترتيب على موافقة مرتفعة حيث جاءت قيم المتوسط الوزن النسبي لهذه العبارات بين (4.2 – 3.4) وبنسبة مئوية بين (83.9 – 68٪) وهذه العبارات هي:

- تمتلك المعلمة المعرفة الأساسية المرتبطة بالتخصص، وقد حصلت العبارة على أعلى متوسط وزن نسبي في البعد (4.12) وذلك بنسبة مئوية (82.4٪) وهو مؤشر إيجابي.

- تحرص المعلمة على الاطلاع على المستحدثات العلمية وعلى المشاركة في الأنشطة الخاصة بتنمية القدرة المهنية، وهو مؤشر إيجابي ثان، حيث يجب أن تسعى المعلمة في أثناء ممارستها لمهنة التعليم إلى الاستمرار في تنمية نفسها بالمعلومات والخبرات بمختلف الوسائل، وأن تحرص على أن تزداد فعاليتها في العمل سنوياً، وأن لا تكتفي بتكرار خبرات سنتها الأولى نحو مهنة التعليم.

- تشعر المعلمة بالإنجاز عند أداء العمل، أو عند الإسهام في تعلم الزميلات، فالفرد كائن اجتماعي، يعمل داخل مجتمع من الممارسات، وبالتالي يتطلب التعلم المشاركة في المعرفة دون أن يقتصر ذلك على اكتساب المعرفة فقط، فالمنظمة المتعلمة تعني أن الفرد يتعلم، ولكن المعرفة تقع داخل وخارج الفرد. (Ortenbald 2001, p. 131).

ويشير الجدول السابق إلى العبارة التي حصلت على موافقة متوسطة من جانب أفراد العينة، وهي مساعدة البرامج التدريبية المتاحة على التحسين المستمر للأداء، حيث تحرص المعلمات على الالتحاق بالبرامج التدريبية التي تنظمها الإدارة العامة لرياض الأطفال بالمديرية، ومع ذلك يرى أفراد العينة عدم كفاية محتوى تلك البرامج لتحقيق التميز في الأداء، وتوضح دراسة (الكساسبة، الفاعوري والعميان 2010 ، ص: 180) أهمية وظيفة التدريب في التنمية البشرية، وفي بناء المنظمة المتعلمة بشكل كبير.

ويوضح الجدول رقم (3) أن العبارات ذات الأرقام (4، 6) قد حصلت بالترتيب على موافقة منخفضة من جانب المعلمات، حيث جاءت قيم المتوسط الوزن النسبي للعبارتين أقل من (2.6) وبنسبة مئوية أقل من (52٪) ويدل ذلك على ما يلي:

-لا يتم مكافأة المعلمة التي تقوم بالمبادرات أو بحل المشكلات ماديا ومعنويا، حيث لا يحظى أفراد العينة بالتقدير الشفهي عند فوز الروضة بالمسابقات التي تعقد على مستوى الإدارة، كما لا يتناسب الراتب والمكافآت المادية مع الجهد المبذول، مما يترتب عليه الشعور بالإحباط وفقدان الحماسة للتعلم، ومن الطبيعي أن يحدث الارتباط الإيجابي بين الروح المعنوية، وبين الكفاية الإنتاجية، فعادة ما تصبح الروح المعنوية عالية عندما تشعر المعلمة بأنها تحقق أهدافها من خلال المشاركة في تحقيق أهداف الروضة.

-لا يتوفر للمعلمة الوقت والموارد لدعم التعلم المستمر والنمو الوظيفي، فمن وجهة نظر أفراد العينة أنه نظراً لعدم وجود الاعتمادات المالية الكافية فإنه لا يتم ترشيح جميع المعلمات للبرامج التدريبية غالباً، كما أنه مع وجود العجز في أعداد المعلمات وزيادة أعداد الأطفال داخل الفصل الواحد فإن عمل المعلمة يتصف بالإرهاق الجسمي والنفسي، ويقف عائقاً أمام رغبتها في مواصلة التعلم، ولكن مفهوم المنظمة المتعلمة يتضمن تنمية الدوافع الذاتية للتعلم المستمر بحيث تعرف كل معلمة من أين تبدأ؟ وإلى أين تذهب؟ ولا تكتفي بمجرد رد الفعل تجاه الأحداث المحيطة.

ويوضح الجدول رقم (4) ترتيب استجابات أفراد العينة نحو مدى توفر عبارات البعد الثاني (النماذج العقلية) برياض الأطفال داخل إدارة وسط القاهرة، وذلك في ضوء حساب متوسط الوزن النسبي والنسبة المئوية للاستجابة:

جدول (4)

ترتيب استجابات أفراد العينة نحو توفر عبارات البعد الثاني (النماذج العقلية) برياض الأطفال

م	في الروضة الخاصة بي	متوسط الوزن النسبي	النسبة المئوية للمتوسط ٪	الترتيب داخل البعد
7	يمكن طرح التساؤلات والتشارك في المعرفة حول تصميم الأنشطة التعليمية المختلفة.	2.96	59.2	2
8	يتم تشجيع التغيير لاستخدام الأساليب التعليمية الحديثة التي تتفق مع احتياجات الأطفال.	3.1	62	1
9	يتم دعم التجريب واعتبار الفشل في التطبيق بمثابة فرص للتعلم.	2.62	52.4	4
10	يعاد النظر في الأهداف والخطط طبقاً للمعلومات الإحصائية حول مستوى الأطفال.	2.32	46.4	5
11	يتم استخدام شبكة الحاسب الآلي لتداول المعلومات بسهولة وبسرعة.	2.24	44.8	6
12	يتم تقديم التغذية الراجعة حول الممارسات الابتكارية في شفافية وموضوعية.	2.66	53.2	3

يوضح الجدول السابق أن العبارات ذات الأرقام (8، 7، 12، 9) قد حصلت بالترتيب على موافقة متوسطة على توفرها برياض الأطفال، حيث جاءت قيم المتوسط الوزن النسبي لهذه العبارات بين (3.3 – 2.6) وبنسبة مئوية بين (67.9– 52٪) وهذه العبارات هي:

– يتم تشجيع التغيير لاستخدام الأساليب التعليمية الحديثة التي تتفق مع احتياجات الأطفال، وهذا مؤشر إيجابي يحسب لرياض الأطفال بإدارة وسط القاهرة.

-يمكن طرح التساؤلات والتشارك في المعرفة حول تصميم الأنشطة التعليمية المختلفة، وفي هذا الصدد تنبغي الإشارة إلى أنه من المهم أن تتبادل المعلمات النماذج العقلية حتى يمكن مواجهة ضغوط العمل التي قد تنشأ بسبب المعتقدات الداخلية عند بعض المعلمات، ومن ثم فإن من أفضل الوسائل للتخلص من بعض التصورات الذهنية الخاطئة، أو تغييرها القيام بمناقشة النماذج العقلية داخل مجموعات

العمل وتصحيحها؛ لصياغة نموذج فكري مشترك أقرب للواقع. (عمر و محمد 2006، ص: 59)

-يتم تقديم التغذية الراجعة حول الممارسات الابتكارية في شفافية وموضوعية، ويرى أفراد العينة أن المعلمة تحصل أحياناً على المعلومات الفورية، أو المؤجلة من جانب التوجيه الفني، ولكن هذه التغذية الراجعة غير موضوعية بصورة كافية، رغم أن المنظمة المتعلمة تحتاج إلى التغذية الراجعة التي توضح التحسينات التي تطرأ على الأداء، والتي تجعل منه أكثر اقتراباً من تحقيق الأهداف فكلما ازدادت دقة التغذية الراجعة كلما تحسن الأداء بالمنظمة. (Martinette, 2002, p. 9)

-يتم دعم التجريب واعتبار الفشل في التطبيق بمثابة فرص للتعلم، ويرى أفراد العينة أن تجريب بعض الأفكار الجديدة لا يعتبر من المصادر الأساسية للتعلم، وهو مايتناقض مع خصائص المنظمة المتعلمة التي تقوم بتشجيع ومكافأة من يتقدم بها، وكذلك يذهب مفهوم المنظمة المتعلمة إلى أن الأخطاء التي يقع فيها الفرد أثناء عملية التعلم بمثابة فرص جديدة للتعلم.

ويتضح من الجدول السابق أن العبارات ذات الأرقام (10، 11) قد حصلت بالترتيب على موافقة منخفضة على توفرها برياض الأطفال، حيث جاءت قيم المتوسط الوزن النسبي للعبارتين بين (2.5 – 1.8) وبنسبة مئوية بين (51.9– 36٪) ويدل ذلك على ما يلي:

- لا يعاد النظر في الأهداف والخطط طبقاً للمعلومات الإحصائية حول مستوى الأطفال، ويرى أفراد العينة أن الخطة الدراسية توضع قبل بداية العام الدراسي، وتعتمد من جانب التوجيه الفني؛ ولذا لا يتم التعديل والتغيير طبقاً للمتغيرات الداخلية والخارجية التي قد تحدث أثناء الفصل الدراسي، ويرى سينج ضرورة إيجاد السيناريوهات المختلفة المتخيلة حول المستقبل ومن غير الضروري التوقع بدقة بل يكتفي بتحقيق إمكانية تعديل الأهداف، وفهم المعوقات، وتعلم مواجهة السيناريوهات المتعددة. (Torlak, 2011, p. 101)

- لا يتم استخدام شبكة الحاسب الآلي لتداول المعلومات بسهولة وبسرعة، ويوضح أفراد العينة أن استخدام شبكة الحاسب الآلي في الروضة يقتصر على التسجيل الإلكتروني لبيانات الأطفال والمعلمات، كما توجد صفحة على شبكة التواصل الاجتماعي Facebook لمزيد من الترابط بين المعلمات، ولكن لا توجد شبكة للاتصالات بين إدارة الروضة، وإدارة وسط القاهرة، بينما تحتاج المنظمة المتعلمة إلى ما يسمي بالتنظيم الشبكي Network Organization، والذي يقوم على أساس التفاعل بين كل من التنظيم الوظيفي الذي يقوم على العلاقات الرأسية، وما يسمى بالتنظيم البروجرامي Program والذي يقوم على العلاقات الأفقية، والتكامل بين التنظيمين يسمح للروضة من أن تتشكل بداخلها شبكة من علاقات السلطة تجمع بين السلطة المرتبطة بالمركز

الوظيفي للفرد، والسلطة المستندة على الكفاءة والخبرة(أحمد، سلامة، عيد، ناصف، هاشم وأحمد والهنداوي 2006، ص: 228 -229).

ويوضح الجدول رقم (5) ترتيب استجابات أفراد العينة نحو مدى توفر عبارات البعد الثالث (الرؤية المشتركة) برياض الأطفال داخل إدارة وسط القاهرة، وذلك في ضوء حساب متوسط الوزن النسبي والنسبة المئوية للاستجابة.

جدول (5)

ترتيب استجابات أفراد العينة نحو توفر عبارات البعد الثالث (الرؤية المشتركة) برياض الأطفال

م	في الروضة الخاصة بي	متوسط الوزن النسبي	النسبة المئوية للمتوسط ٪	الترتيب داخل البعد
13	يتم مشاركة المستفيدين داخل وخارج الروضة في وضع الرؤية المستقبلية.	2.08	41.6	4
14	تحرص المعلمة على الالتزام بالرؤية المشتركة المتفق عليها.	3.69	73.9	1
15	يتم مراجعة الرؤية في ضوء المتغيرات البيئية ومتطلبات سوق العمل.	2.02	40.4	5
16	تقوم الإدارة بتوظيف الإمكانات المادية لتحقيق الرؤية والرسالة.	1.58	31.6	6
17	تتوافق الرؤية الشخصية للمعلمة مع رؤية الروضة وأهداف المرحلة.	2.8	56	3
18	تهتم الثقافة المؤسسية بتوثيق الممارسات الناجحة حتى تصبح من مصادر التعلم.	2.94	58.8	2

ويتضح من الجدول رقم (5) أن العبارة رقم (14) هي الوحيدة التي حصلت على موافقة مرتفعة من جانب أفراد العينة، وهي حرص المعلمة على الالتزام بالرؤية المشتركة المتفق عليها، أما العبارات التي حصلت من جانب أفراد العينة على موافقة متوسطة على توفرها في رياض الأطفال فهي ما يلي:

- اهتمام الثقافة المؤسسية بتوثيق الممارسات الناجحة حتى تصبح من مصادر التعلم، حيث يرى أفراد العينة أنه يتم أحياناً عرض بعض النماذج من الممارسات الناجحة للمعلمات ولكن لا يتم التوثيق أو التسجيل لهذه الممارسات بحيث تتكون قاعدة للبيانات يمكن التعلم منها على مستوى الإدارات المختلفة بالمديرية، وينبغي الإشارة هنا إلى أن المنظمة المتعلمة تحتاج إلى ما يعرف باسم الذاكرة التنظيمية

Organizational Memory، والتي تمثل القاعدة المعرفية المشتركة بين أعضاء المنظمة، فقد يتعلم الفرد ولكنه لا يستخدم ما يتعلمه، ولايتقاسمه مع الآخرين، وبالتالي فإن المنظمة لن تتعلم بالصورة المستهدفة؛ ولذلك يجب أن تنتقل معرفة الفرد إلى ذاكرة المنظمة، ومن ثم يتم نقلها إلى الممارسات الروتينية اليومية (Argyris & Schon 1996, p. 16).

- توافق الرؤية الشخصية للمعلمة مع رؤية الروضة وأهداف المرحلة، فأحياناً ما تتعارض رؤية المعلمة مع رؤية الروضة؛ ويرجع ذلك إلى عدم الاشتراك في وضع الرؤية والرسالة، رغم أن عملية المشاركة تدعم الالتزام الحقيقي والعمل الجاد والحماسة من جانب المعلمات، وقد يؤدي عدم وجود الرؤية المشتركة إلى تبعثر الجهود في اتجاهات مختلفة، ويرى (Wick & Leon, 1993, p. 129) أن الرؤية غير الخلاقة تحدث عندما يشعر الفرد بمدى الاختلاف بين رؤيته ورؤية الرؤساء بالعمل بسبب عدم توضيح الإدارة للرؤية بصورة كافية، أو تعقد الرؤية نفسها بشكل لا يمكن تذكره.

وحصلت العبارات ذات الأرقام (13، 15، 16) بالترتيب على موافقة منخفضة من جانب المعلمات، حيث جاءت قيم المتوسط الوزن النسبي لتلك العبارات أقل من (2.6) وبنسبة مئوية أقل من (52٪) ويدل ذلك على ما يلي:

-لا يتم مشاركة المستفيدين داخل وخارج الروضة في وضع الرؤية المستقبلية، حيث يشير أفراد العينة إلى أن وضع الرؤية يقتصر على الإدارة مع تجاهل لاحتياجات المعلمات والأطفال وأولياء الأمور.

-لا يتم مراجعة الرؤية في ضوء المتغيرات البيئية ومتطلبات سوق العمل، ويكشف أفراد العينة أن رؤية الروضة لا تخضع للتجديد والتغيير بصفة مستمرة، رغم أنه يلزم لوضع الرؤية دراسة القدرات الذاتية للروضة، واستكشاف الإمكانيات المتاحة وذلك من خلال البحث عن التغيرات والتوقعات التي قد يكون لها أثر على بيئة العمل والأطفال (الأغا و عساف 2015، ص: 187).

-لا تقوم الإدارة بتوظيف الإمكانات المادية لتحقيق الرؤية والرسالة، ويرجع القصور في ذلك من وجهة نظر أفراد العينة إلى عدم تفهم التوجيه المالي والإداري لطبيعة العمل برياض الأطفال، مما يعوق إدارة الروضة عن وضع الرؤية موضع التنفيذ، وعادة ما تحتاج المنظمة المتعلمة إلى تهيئة البيئة الداعمة للمبادرات التطويرية واستثمار قدرات المعلمات إلى أقصى حد ممكن.

ويوضح الجدول رقم (6) ترتيب استجابات أفراد العينة نحو مدى توفر عبارات البعد الرابع (التعلم الجمعي) برياض الأطفال داخل إدارة وسط القاهرة، وذلك في ضوء حساب متوسط الوزن النسبي والنسبة المئوية للاستجابة.

جدول (6)

ترتيب استجابات أفراد العينة نحو توفر عبارات البعد الرابع (التعلم الجمعي) برياض الأطفال

م	في الروضة الخاصة بي	متوسط الوزن النسبي	النسبة المئوية للمتوسط ٪	الترتيب داخل البعد
19	تتصف مجموعة العمل بالعقلية المتفتحة وبالقدرة على التفكير بصورة جماعية.	2.7	54	3
20	يوجد احترام لكل الآراء بغض النظر عن التدرج الوظيفي لأفراد مجموعة العمل.	3.30	66	2
21	تعقد مجموعة العمل بعض الورش تحت مسمى الدورس المتعلمة أو الدروس المستفادة وذلك لتعميم المهارسات والتجارب الجديدة.	3.32	66.4	1
22	تثق مجموعة العمل بأن الإدارة تضع في الاعتبار القرارت والتوصيات الجماعية.	2.3	46	4
23	تهتم الإدارة بتوفير الأجهزة التقنية وبتفويض مجموعة العمل في بعض القرارات.	2.04	40.8	5
24	يتم ترسيخ مبدأ التعلم الجماعي وذلك بالاشتراك مع مؤسسات المجتمع المدني.	1.88	37.6	6

يوضح الجدول رقم (6) أن العبارات ذات الأرقام (21، 20، 19) قد حصلت بالترتيب على موافقة متوسطة على توفرها برياض الأطفال، حيث جاءت قيم المتوسط الوزن النسبي لتلك العبارات بين (3.3 – 2.6) وبنسبة مئوية بين (67.9– 52٪) وهذه العبارات هي:

- انعقاد بعض الورش تحت مسمى الدورس المتعلمة أو الدروس المستفادة؛ وذلك لتعميم المهارسات والتجارب الجديدة، وتشير العينة إلى وجود مجموعات العمل بالروضة تضم المستويات الوظيفية المختلفة، وهوما يتفق مع خصائص المنظمة المتعلمة التي تقوم على فكرة المجهود الجماعي المشترك؛ لتحقيق الأهداف المشتركة عن طريق تكوين شبكة من التعلم الأفقي الذي يسمح بتبادل الخبرات داخل المنظـمة وخارجـها. (Silins *et.al*, 2002, pp. 25-26)

- احترام كل الآراء بغض النظر عن التدرج الوظيفي لأفراد مجموعة العمل، وتوافق العينة على أنه يسمح بتبادل الآراء والخبرات لكن تظل سلطة اتخاذ

القرارات النهائية مركزية بسبب طبيعة الهيكل التنظيمي العمودي الذي يلعب فيه الموقع الوظيفي الأهمية، رغم أن المنظمة المتعلمة ينبغي أن تقوم بدعم الحوار والاستفسار مع تشجيع التعاون والتعلم الجمعي (Marsick & Watkins, 2003, p. 139) ، ويمكن لكل فرد في المنظمة المتعلمة أن يكون مصدراً للأفكار الجديدة بحيث لا تتحدد أهمية الكمية التي يستطيع تقديمها بالموقع الوظيفي بل بمدى مساهمة هذه الأفكار في حل مشكلات الروضة مثلاً.

- اتصاف مجموعة العمل بالعقلية المتفتحة وبالقدرة على التفكير بصورة جماعية، وتحتاج المنظمة المتعلمة إلى فرق العمل التعاضدية Synergistic Teams أو الفرق الداعمة لبعضها البعض، والتي من خصائصها القدرة على المناقشة المتبادلة بشكل نزيه وصريح بين جميع الأعضاء، والاشتراك في النماذج الذهنية، وامتلاك العقلية المتفتحة (السالم والحياني 2004، ص:41)، وكل ذلك يعني أن لا يكتفى فقط بالمعلمات المتميزات بالروضة بل يلزم أن يقمن بالعمل سوياً نحو تحقيق الأهداف.

ويتضح من الجدول رقم (6) أن العبارات ذات الأرقام (22، 23، 24) قد حصلت بالترتيب على موافقة منخفضة على توفرها برياض الأطفال، حيث جاءت قيم المتوسط الوزن النسبي لتلك العبارات بين (2.5 – 1.8) وبنسبة مئوية بين (51.9 –36٪) ويدل ذلك على ما يلي:

- لا تثق مجموعة العمل بأن الإدارة تضع في الاعتبار القرارت والتوصيات الجماعية، مما يعني المركزية وعدم الالتفات إلى توصيات فرق العمل وإصدار القرارات بناءً على رؤية الإدارة منفردة، ويرجع ذلك من وجهة نظر أفراد العينة إلى أن رياض الأطفال ملحقة بمرحلة التعليم الابتدائي، وأحياناً ما تجهل مديرة المدرسة الابتدائية طبيعة العمل بالروضة.

- لا تهتم الإدارة بتوفير الأجهزة التقنية وبتفويض مجموعة العمل في بعض القرارات، ويرى أفراد العينة أن التوجيه المالي والإداري كثيراً ما يتأخر في صرف الاعتمادات المالية لضغط المصروفات، بينما يتطلب تطبيق مفهوم المنظمة المتعلمة سلوكيات القيادة التحويلية Transformational التي تقوم بتعزيز قدرات العاملين ومنحهم حرية التصرف واتخاذ القرارات على نحو مستقل يحقق المشاركة الفعلية في إدارة المنظمة. (المعاني 2013، ص: 231)

- لا يتم ترسيخ مبدأ التعلم الجماعي وذلك بالاشتراك مع مؤسسات المجتمع المدني، ويرى أفراد العينة أن دور مؤسسات المجتمع المدني يقتصر على المساهمة مع هيئة الأبنية التعليمية في تطوير فصول رياض الأطفال وإعادة تجهيزها بالأثاث المناسب فقط، ولكن في المنظمة المتعلمة ينبغي المزيد من الارتباط مع القوى المجتمعية المحيطة بحيث تكتسب المعرفة من

داخل الروضة، وأيضاً من خارجها. (Wang & Ahamed, 2002, p. 10)

ويوضح الجدول رقم (7) ترتيب استجابات أفراد العينة نحو مدى توفر عبارات البعد الخامس (التفكير النظمي) برياض الأطفال داخل إدارة وسط القاهرة، وذلك في ضوء حساب متوسط الوزن النسبي والنسبة المئوية للاستجابة.

جدول (7)

ترتيب استجابات أفراد العينة نحو توفر عبارات البعد الخامس (التفكير النظمي) برياض الأطفال

م	في الروضة الخاصة بي	متوسط الوزن النسبي	النسبة المئوية للمتوسط ٪	الترتيب داخل البعد
25	تستطيع الإدارة العليا التفكير بصورة شاملة تتعلق بجميع العناصر المكونة لنظام العمل.	2.1	42	2
26	تتبع الإدارة العليا المنهج العلمي عند إدارة التغيير أو حل المشكلات.	1.84	36.8	4
27	تحاول الإدارة العليا معرفة تأثير التشريعات على معنويات المعلمات.	1.48	29.6	6
28	تسمح الإدارة العليا بمعرفة أسباب وضع القرارات وبالنقد البناء دون أي تحفظات.	1.56	31.2	5
29	تقوم الإدارة العليا بإعادة التفكير في السياسات الحالية لتوليد عدد من الأفكار الجديدة الخاصة بالمرحلة.	1.9	38	3
30	تعتبر وجهات نظر أولياء الأمور والمدارس الأخرى المنافسة مصدراً من مصادر التعلم.	2.54	50.8	1

وقد حصلت معظم عبارات البعد على موافقة منخفضة من جانب أفراد العينة عدا عبارة (تعتبر وجهات نظر أولياء الأمور والمدارس الأخرى المنافسة مصدراً من مصادر التعلم) والتي حصلت على موافقة متوسطة، ويرى أفراد العينة أنه يمكن إلى حد ما الاستفادة من وجهات نظر أولياء الأمور لكن مع وجود كثير من المدارس بوسط القاهرة بالمناطق ذات المستوى الاقتصادي المنخفض نسبياً، فإن ذلك يلقي عبئاً على المعلمة عند محاولة التشاور مع أولياء الأمور، أما بالنسبة لتبادل الزيارات فإنه في العادة يتم على مدار السنة تنظيم ثلاث زيارات في الفصل الدراسي الواحد بين رياض الأطفال التابعة للإدارة فقط، ويعتبر أفراد

العينة أن الزيارات فرصة لتبادل الخبرات وحل المشكلات لكن يعاب عليها أنه أحياناً ما تضطر الروضة المضيفة إلى تجهيز الهدايا وإلى تنظيم حفلة لاستقبال الزوار مما قد يزيد من الأعباء المالية، ويتطلب التحول إلى مفهوم المنظمة المتعلمة التعامل مع الواقع بصورة كبيرة بحيث يمكن طلب المعلومات من الجهات الخارجية عن طريق التقارب مع المستفيد ومراقبة المتنافسين بطريقة ميسرة دون كلفة كبيرة (Wick & Leon 1993, p. 131).

وحصلت العبارات ذوات الأرقام (25، 29، 26 ، 28، 27) بالترتيب على موافقة منخفضة من جانب المعلمات، حيث جاءت قيم المتوسط الوزن النسبي لتلك العبارات أقل من (2.6) وبنسبة مئوية أقل من (52٪) وهذه العبارات هي ما يلي:

- لا تستطع الإدارة العليا التفكير بصورة شاملة تتعلق بجميع العناصر المكونة لنظام العمل، فمن وجهة نظر المعلمات أن الإدارة العامة لرياض الأطفال بالوزارة عادة ما تنظر إلى بعض عناصر المنظومة التعليمية بالروضة دون النظر إلى الصورة الكلية وتداخل العلاقات وارتباطها ببعضها البعض، فمثلاً توافق الإدارة العامة على زيادة عدد الأطفال في الفصل الواحد إلى (48) طفلاً دون النظر إلى العجز في أعداد المعلمات والمساحة الضيقة للفصول، وطبقاً (لسينج) يستوجب تطبيق مفهوم المنظمة المتعلمة التحول من التفكير المستقيم الذي ينحصر في فهم العلاقة المباشرة بين المؤثر والتأثير إلى التفكير الشامل الذي يركز على فهم العلاقات المتداخلة وتشجيع العاملين على إيجاد الترابط بين الأحداث والبيانات بشكل كلي (Senge, 1990b, p. 15).

- لا تقوم الإدارة العليا بإعادة التفكير في السياسات الحالية لتوليد عدد من الأفكار الجديدة الخاصة بالمرحلة، ويتضح من استجابات أفراد العينة أن الإدارة العامة لرياض الأطفال تقوم بتصحيح بعض الأخطاء التي تكتشف في التنفيذ مع استمرار السياسات نفسها والأهداف السائدة (التعلم الأحادي)، أما المنظمة المتعلمة فإنها تقوم بالكشف عن الأخطاء وتصحيحها عن طريق إعادة التفكير في السياسات التي تتسبب في حدوث المشكلات، أي أن المنظمة المتعلمة تهتم بتصميم المستقبل بدلاً من التكيف مع الواقع فقط (التعلم المزدوج والثلاثي).

- لا تتبع الإدارة العليا المنهج العلمي عند إدارة التغيير، أو حل المشكلات، حيث لا يتم تهيئة المعلمات عند تغيير المنهج المتبع برياض الأطفال، وهو ما يتنافى مع مفهوم المنظمة المتعلمة التي تستطيع حل المشكلات بطريقة منهجية علمية وتعمل على تجريب المداخل الجديدة، والتعلم من أفضل الممارسات عند الآخرين مع توقع الكفايات المطلوبة من الهيئة العاملة وعقد المناقشات حول السيناريوهات المطلوبة في

المستقبل (Martinette, 2002, pp. 11-12).

- لا تسمح الإدارة العليا بمعرفة أسباب وضع القرارات وبالنقد البناء دون أي تحفظات، ويرى أفراد العينة أن الادارة العامة لرياض الأطفال تنفرد بوضع القرارات دون تقديم المبررات المنطقية، وفي هذا الصدد يرى (سينج) أن افتقار المنظمة المتعلمة إلى التفكير النظمي يؤدي إلى القرارات القصيرة النظر، والتي لا تؤدي إلى حل المشكلات رغم أن التفكير النظمي يمكن المنظمة من الانفتاح على الآخرين بدلاً من الانغلاق أو الانكفاء على ذاتها (Wen, 2014, p. 292).

- لا تحاول الإدارة العليا معرفة تأثير التشريعات على معنويات المعلمات، فيرى أفراد العينة أن كثيراً من القررات الصادرة تمثل عائقاً أمام التجديد والتغيير، رغم أن الإدارة العليا تحتاج لمعرفة من يتأثر بالقرارات الصادرة حتى يتحقق التكامل بين مكونات النظام داخل رياض الأطفال (Bui & Barush, 2010, p. 218) .

الخاتمـــة

بعد مناقشة نتائج الدراسة الميدانية يتضح وجود موافقة متوسطة على توفر أبعاد التمكن الشخصي، والتعلم الجمعي، والنماذج العقلية برياض الأطفال بالعينة، وذلك بالترتيب بنسبة 60.2٪، 54.4٪، 53.2٪، أما بعد الرؤية المشتركة وبعد التفكير النظمي فقد جاءت الموافقة منخفضة على مستوى توفرهما، (50.4٪ ، 38٪).

ومن ناحية التمكن الشخصي تمتلك المعلمة المعرفة المتخصصة، ومع ذلك لا يتم مكافأة المعلمة التي تقوم بالمبادرات، أو حل المشكلات، وذلك لمزيد من التميز في الأداء والدافعية للتعلم من أجل التغيير والإبداع، وكذلك قد تعمل المعلمة فيما يتعلق بالتعلم الجمعي بالصورة التقليدية داخل مجموعات العمل، ولايتم دعم فريق العمل عن طريق التفويض، أو الأخذ بالقرارات والتوصيات الجماعية مما يؤدي إلى بعض من عدم المبالاة وبالتالي انخفاض الجودة، وبالنسبة للنماذج العقلية قد يتم تشجيع التغيير لاستخدام الأساليب التعليمية الحديثة ولطرح التساؤلات والتشارك في المعرفة، ولكن لا يتم تفعيل استخدام شبكة الحاسب الآلي حتى يسهل وصول المعلمة إلى المعلومات اللازمة لأداء العمل بفاعلية أكبر، فما تزال رياض الأطفال في مصر من المنظمات ذات الثقافة المناوئة للتجريب والتي تتجنب المخاطر قدر الإمكان.

وبالنسبة للرؤية المشتركة فإن المعلمة تعرف الرؤية التي تسير عليها الروضة إلا أنها لا تشترك في وضع هذه الرؤية، كما قد لا تتوفر الإمكانيات المطلوبة لوضع الصورة المستقبلية للرؤية موضع التطبيق، وبالنسبة للتفكير النظمي لا تهتم الإدارة العليا بوضع حلول طويلة الأجل حيث تكتفي بحل المشكلات آنياً دون معرفة تأثير التشريعات على معنويات المعلمات،

وبالتالي يسود التفكير الجزئي والخطي **Linear** الذي يحول دون معرفة الصورة الكلية للعلاقات المتداخلة بين البيئة الداخلية والخارجية أو معرفة الآثار غير المتوقعة للقرارات.

التوصيـــات

تحتوي هذه التوصيات على عدد من الخطوات الإجرائية التي يمكن أن تؤسس لرؤية مقترحة من أجل تطوير مرحلة ما قبل المدرسة طبقاً لمعطيات مفهوم المنظمة المتعلمة.

أولاً- التمكن الشخصي:

يمكن تشجيع جميع المعلمات على تنمية المعارف المكتسبة والاستفادة من هذه المعارف لصالح جميع المستفيدين وذلك عن طريق الآليات التالية:

1- إعادة هندسة الذات **Self Reengineering**: أي قيام المعلمة بإعادة التصميم الجذري والسريع لعمليات التفكير والسلوك لتحقيق الإنتاجية في الحياة الخاصة والوظيفية، بحيث تقوم المعلمة بالتخطيط والتقييم لمدى ما تحرزه من تعلم **Self Regulated Learning.**

2- تكليف كل معلمة بإعداد ملف للأعمال المهنية **Professional Portofolio** يتضمن مجموعة من الإنجازات المهنية من بينها نماذج من أعمال الأطفال، وقائمة بالدورات وورش العمل التي تم اجتيازها، ونتائج مقابلات أولياء الأمور، وبعض الأنشطة والاحتفالات التي تشرف عليها المعلمة.

3- تكوين ما يسمى بالالتزام التنظيمي **Commitment**: أي ربط المعلمة معنوياً ومادياً بجهة العمل وذلك من خلال تقدير الأعمال المتميزة، وتقديم الحوافز والمكافآت المجزية.

ثانياً- النماذج العقلية:

يمكن تهيئة الثقافة الداعمة التي تشجع تحمل المخاطر والتعلم من الأخطاء وتبني الأفكار والسلوكيات المبتكرة الخارجة عن المألوف **Out of Box Thinking** وذلك عن طريق الآليات التالية:

1- توفير ما يعرف باسم النتوقراطية وهي كلمة مؤلفة من جزئين كلمة net أو شبكة الاتصالات الإلكترونية، واختصار لكلمة الديمقراطية حيث تسمح وسائل الاتصال الإلكترونية بتبادل الأفكار حول التخصص الواحد داخل وخارج رياض الأطفال.

2- تحديد مدى انفتاح الروضة على الأفكار من خلال الاستعانة بالمعادلة التالية:

الانفتاح = الأفكار × الرؤية المشتركة / خفض عقوبة الفشل، ويؤدي ذلك إلى رفع درجة التفتح من خلال زيادة عدد الأفكار المتولدة وخلق الرؤية المتفق عليها وخفض عقوبة الإخفاق.

3- تسويق الأفكار المطروحة أعلى الروضة أي الصعود بالفكرة درجتان في السلم الوظيفي وصياغة

الفكرة بتوجه مستقبلي، ويمكن أيضاً النزول بالفكرة درجتان في السلم الوظيفي مع تصور رد الفعل عند من سيقوم بتفيذ الفكرة.

ثالثاً- الرؤية المشتركة:

يمكن تحديد الرؤية الإيجابية والملهمة للمعلمات لتلبية احتياجات العمل بالروضة من خلال الآليات التالية:

1- بناء الذاكرة التنظيمية التي تسمح بتحويل التعلم الفردي إلى تعلم تنظيمي، وذلك عن طريق استخدام تكنولوجيا المعلومات مما يؤدي إلى تخزين المعارف وإلى التوثيق المتوازن لقصص النجاح والفشل بغرض الاستفادة منها مستقبلاً.

2- تحويل الهيكل التنظيمي بالروضة إلى نمط الهيكل الأفقي الذي يسمح بتدوير المعلومات بين جميع المستويات الوظيفية، وبإتاحة الاتصالات هبوطاً وصعوداً، وبتحديد ما ينبغي أن تكون عليه الصورة المستقبلية للروضة.

3- تشجيع ثقافة الحوار والتساؤل والتفكير النقدي والتأكيد على مبدأ **Involvement** الذي يهدف إلى شعور المعلمة بالتشارك في إدارة الروضة.

رابعاً- التعلم الجمعي:

يمكن تشكيل مجموعات للعمل تتعلم كوحدة واحدة مع الاهتمام بالنجاح الجمعي بدلاً من النجاح الفردي، والاقتناع بأن لمجموعة العمل القدرة على أن تحدث التغيير وذلك عن طريق ما يلي:

1- إعادة توزيع السلطة حيث يتم التفويض في اتخاذ القرارات من خلال منح الإدارة التعليمية المعنية درجة من الاستقلالية المالية والإدارية **Autonomy**.

2- تدريب فريق العمل على المهارات الاتصالية للوصول إلى فهم مشترك بين أعضاء الفريق، وتنمية مهارات بناء التماسك للبحث عن أوجه التشابه بين الأعضاء دون الإخلال بمبدأ الفروق الفردية والحرص على استخدام ضمير الجمع (نحن) بدلاً من الضمير (أنا).

3- تكوين فريق العمل ذاتي الإدارة أي الفريق المتكامل الذي يتحمل المسؤولية والذي يتوفر لديه المبادرة والرغبة في التعلم وتبادل الخبرات المهنية.

خامساً- التفكير النظمي:

يمكن تدعيم قدرة الإدارة العليا على إدراك العلاقات المتبادلة بين مكونات النظام بمرحلة ما قبل المدرسة مع الأخذ في الاعتبار تفاعلات هذه المكونات مع البيئة الخارجية، وتجنب الحلول العرضية المؤقتة والتركيز على الحلول الدائمة للمشكلات وذلك عن طريق ما يلي:

1- استخدام الإدارة العليا ما يسمى بأسلوب why's أي مجموعة الاستفسارات حول سبب الفجوة بين الرؤية والواقع؛ وذلك لمزيد من التنبؤ بالمشكلات والوقاية منها.

2- تدريب الإدارة العليا على التخلي عن نظرة سائق القطار حيث يفتقر القطار إلى القدرة على المناورة في حالة المفاجآت، واستبدال ذلك بنظرة قائد الطائرة المروحية التي تستطيع تبين الحدود المختلفة للمشكلة

والتوقيت الملائم للانتقال من الوضع الحالي إلى الوضع المستهدف.

3- إعداد ما يسمى بشجرة الأخطاء Misconceptions حيث توضع بعض الأشكال في صورة شجرة لتوضيح العلاقة السببية التي تؤدي إلى فشل بعض القرارات، ويتيح هذا الأسلوب للإدارة التخلي عن أسلوب التتابع التقليدي Sequential في القيام بالمهام، والعمل بمنطق التوازي Concurrent والآنية Instant بحيث تتم الأنشطة والعمليات داخل رياض الأطفال في تواز ويتم معرفة النتائج آنياً.

المصادر والمراجـــــع

أولاً- المصادر والمراجع العربية:

أبو حشيش، بسام محمد ومرتجي، زكي رمزي. (2011). مدى توفر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الأقصى من وجهة نظر العاملين فيها. مجلة الجامعة الاسلامية سلسلة الدراسات الإنسانية، 19(2)، 397-438.

أحمد، شاكر محمد فتحي وآخرون. (2006). الإدارة المدرسية في مرحلة التعليم الأساسي. القاهرة: دار الفكر العربي.

الآغا، صهيب كمال وعساف، محمود عبد المجيد. (2015). الإدارة والتخطيط التربوي: نماذج وتطبيقات عملية. عمّان: الجنادرية للنشر والتوزيع.

أيوب، ناديا حبيبز. (2004). دور ممارسة التعلم التنظيمي في مساندة التغيير الاستراتيجي في المنشآت السعودية الكبرى. مجلة الإدارة العامة، 44(1)، 63-134.

حسانين، جاد الرب عبد السميع. (2011). خصائص المنظمة المتعلمة وأثرها في تنمية قدرات التفكير الابتكاري: دراسة تطبيقية على بعض المنظمات الخدمية والصناعية التابعة لقطاع الأعمال بمحافظة الدقهلية المجلة العربية للإدارة، 1-90.

الحواجرة، كامل محمد. (2011). مفهوم المنظمة المتعلمة في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية، 3،(2)، 163-206.

الرشدان، يحيى. (2011). المنظمات المتعلمة في عصر العولمة. المؤتمر العلمي الأول منظمات متميزة في بيئة متجددة، 25-27 أكتوبر، الأردن، جامعة جدارا، 1-19.

زايد، عبد الناصر رياض، بوبشيت، خالد أحمد. والمطيري، ذعار شجاع. (2009). المنظمة المتعلمة وتطبيقاتها في المملكة العربية السعودية دراسة حالة: القطاعات الرئيسية في الهيئة الملكية، الجبيل. المؤتمر الدولي للتنمية الادارية "نحو أداء متميز في القطاع الحكومي"، 1-4 نوفمبر، الرياض، معهد الإدارة العامة.

السالم، مؤيد سعيد. والحياني، عبد الرسول. (2007). مستويات التعلم التنظيمي وعلاقتها بأداء المنظمة دراسة حالة في مستشفى أردني. المجلة العربية للإدارة، 27(1)، 29-62.

السالم، مؤيد سعيد. (2008). منظمات التعلم. ط2، القاهرة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

السيد، محمود محمد. (2005). أثر الهيكلة التنظيمية على التحول إلى منظمات التعلم دراسة تطبيقية على مستشفيات جامعة عين شمس. المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة، 2، 67-148.

شاهين، راندا أحمد حافظ. (2013). الوضع الراهن لرياض الأطفال في جمهورية مصر العربية. المؤتمر الدولي الثالث السنوي العاشر" رؤى مستقبلية لإعداد طفل الروضة في ضوء المستجدات المعاصرة"، 20 ابريل، جامعة القاهرة، كلية رياض الأطفال، 453-457.

الشلفان، عادل. (2012). دور المنظمة المتعلمة في الالتزام الوظيفي دراسة مسحية على موظفي البنك السعودي للتسليف والادخار في مدينة الرياض. المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، 8(1)، 82-105.

عطا الله، عبير عثمان. (2012). تأثير المنظمة دائمة التعلم على تفعيل الأداء المتوازن دراسة تطبيقية. المجلة العلمية لقطاع كليات التجارة، جامعة الأزهر، 9، 179-225.

عمر، عزاوي. محمد، عجيلة. (2006). مؤسسات المعرفة وثقافة المؤسسات الاقتصادية: رؤية مستقبلية. مجلة الباحث، الجزائر، جامعة ورقلة، 4، 57-65.

الكساسبة، محمد مفضي.، الفاعوري، عبير. و العميان، محمود سلمان. (2010). دور وظائف إدارة الموارد البشرية في المنظمة المتعلمة: دراسة حالة على مجموعات شركات طلال أبو غزالة في الأردن. المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، 6(2)، 163-183.

المعاني، أيمن عودة. (2013). أثر القيادة التحويلية على المواطنة التنظيمية لدى العاملين في الجامعة الأردنية دراسة ميدانية. المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، 9(2)، 225-257.

ثانياً- المصادر والمراجع الاجنبية:

References

Abou Hashiesh, B. & Mortaga, Z. (2011). The existence of the learning organization in al-aqsa university according to the viewpoint of the working staff (*in Arabic*). *Islamic University Journal: Humanities, 19*(2), 397-438.

Agha, S. & Assaf, M. (2015). *Administration and educational planning*. Amman: Janadria Publications.

Akau, A. A., & Ozdemir, B. (2005). Individual learning & organization culture in learning organizations. *Managerial Auditing Journal, 20*(4), 422-411.

Al-hawajreh, K. (2011). The concept of a learning organization in the Jordanian universities from the viewpoint of the teaching staff *(in Arabic).*

Umm Al- Qura University Journal for Social Sciences, 3(2), 163-206.

Ali, A. K. (2012). Academic staff's perceptions of characteristics of learning organization in a higher learning institution. *International Journal of Educational Management, 26*(1), 55-82.

Al-kasasbeh, M., Al-Faouri, A., & Al-Emyan, M. (2010). The role of the functions of human resources management in the learning organization *(in Arabic). Jordan Journal of Business Administration, 6*(2), 163-183.

Al-Ma'any, A. (2013). The impact of transformational leadership on employees' organizational citizenship at the university of jordan *(in Arabic). Jordan Journal of Business Administration, 9*(2), 225-257.

Al-Rashdan, Y. (2011). The first academic conference special organizations in a renewed environment. *Learning Organizations, in, the First Academic Conference Special Organizations in a Renewed Environment,* Jordan: Jadara University,.

Al-Salim, M. (2008). *Learning organizations* (2nd ed.). Cairo: Arab Organization for Development and Administration.

Al-Salim, M., & Al-Hiani, A. R. (2007). Levels of organizational learning and their relationship with organization performance *(in Arabic). Arab Journal for Administration, 27*(1), 29-62.

Al-Sayyed, M. (2005). The effect of organizational restructuring on the learning organizations. (in Arabic).*Scientific Journal for Economy and Commerce, 2*(67), 148.

Al-Shalfan, A. (2012). The role of the learning organization in organizational commitment among the employees of the saudi bank for credit and saving *(in Arabic). Jordan Journal of Business Administration, 8*(1), 82-105.

Argyris, C., & Schon, D. A. (1996). *Organizational learning theory, method & practice*. New York: Wesely.

Armstrong, A., & Foley, P. (2003). Foundations for a learning organization: Organization learning mechanisms. *The Learning Organization, 10*(2), 74-82.

Atallah, A. (2012). The impact of the learning organization on the effectiveness use of BSC *(in Arabic). Academy of Business Journal, Al-Azhar University, 9*, 179-225.

Ayoub, N. (2004). The role of organizational learning in strategic change in big saudi institutions. (in Arabic).*Public Administration Journal, 44*(1), 63-134.

Bui, H., & Barush, Y. (2010). Creating learning organizations: A system perspective. *The Learning Organization, 17*(3), 208-227.

Chang, D., & Sun, K. (2007). Exploring the correspondence between total quality management & Peter Senge's disciplines of a learning organization: A Taiwan perspective. *Total Quality Management, 18*(7), 807-822.

Chang, S., & Lee, M. (2007). A study on relationship among leadership, organizational culture, the operation of learning organization & employees' job satisfaction, *The Learning Organization, 14*(2), 155-185.

Daft, R. D. (1996). How organizations learn: A communication framework. *Sociology of Organization, 5*, 1-36.

Fathy, A. (2006). *School administration in the basic stage*. Cairo: Arab Thought House.

Garvin, D. (1993). Building a learning organization, *Harvard Business Review, 71*(4), 78-91.

Garvin, D., Edmondson, A., & Gino, F. (2008). Is yours a learning organization? *Harvard Business Review, 86*(3), 109-116.

Ghahramanifard, K., Pashaei, J., & Mehmandoust, H. (2013). The study of learning high schools based on Peter Senge of learning organization's 5 disciplines. *Journal of Humanities & Social Science, 13*(5), 81-84.

Hassanien, G. E. (2011). The characteristics of the learning organization and their effect on creative thinking *(in Arabic).Arab Journal for Administration,* , 1-90.

Hitt, W. D. (1995). The learning organization: Some reflections on organizational renewal. *Leadership & Organization Development Journal, 16*(8), 17-25.

Hunger, J. D., & Wheelen, T. C. (2007). *Essentials of strategic management,*. New Jersey: Prentice Hall.

Marquardt, M. (1996). *Building the learning organization A system approach to quantum improvement and global success,*. New York: Mc-Graw Hill.

Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2003). Demonstrating the value of an organization's learning culture: The dimensions of the learning

organization questionnaire. *Advances in Developing Human Resources, 5*(2), 132.

Martinette, C. V. (2002). *Learning organization & leadership style*. Virginia: Lynchburg.

Moilanen, R. (2001). Diagnostic tools for learning organizations. *The learning Organization, 8*(1), 6-20.

Omar, A., & Mohammed, U. (2006). Knowledge institutions and the culture of economic organizations *(in Arabic). Researcher Journal, Algeria, Warkala University, 4*(57), 65.

Örtenblad, A. (2001). On differences between organizational learning and learning organization. *Learning Organization, 8*(3), 125-133.

Park, J. H. (2008). Validation of Peter Senge's learning organization model with teachers of vocational high schools at the seoul megalopolis. *Asia Pacific Education Review, 9*(3), 270-284.

Pedler, M. (1995). A guide to the learning organization. *Industrial & Commercial Training, 27*(4), 17-25.

Sadeghi, V., Jashnsaz, A., & Chobar, M. (2014). Organization's conformity assessment with Peter Senge's learning organization principles in municipality of saveh: A case study. *Journal of Business & Management, 16*(5), 51-58.

Schechter, C., & Mowafaq, Q. (2013). From illusion to reality: Schools as learning organizations. *International Journal of Educational Management, 27*(5), 505-516.

Senge, P. M. (1990a). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Currency Doubleday.

Senge, P. M. (1990b). The leader's new work: Building learning organizations. *Sloan Management Review*, *32*(1), 7-23.

Shaheen, R. (2013). The present situation of kindergartens in Egypt. *The Third International Conference: Future Visions for Pre-School Education,* Cairo: Kindergarten College.

Silins, H., Zarins, S., & Mulford, B. (2002). What characteristics and processes define a school as a learning organization? *International Education Journal, 3*(1), 24-32.

Sun, P. Y. T., & Scott, J. L. (2003). Exploring the divide: Organizational learning and learning organization. *Learning Organization, 10*(4), 202-215.

Torlak, G. (2011). Learning organizations. *Journal of Economic & Social Research, 6*(2), 87-116.

Usefi, S., Nazari, R., & Zaryar, T. (2013). The relationship between organizational learning & organizational commitment in sport organizations. *Management & Administrative Sciences Review, 2*(6), 682-688.

Wang, C. L., & Ahmed, P. K. (2002). *A review of the concept of organizational learning*. University of Wolverhampton.: Management Research Centre.

Wen, H. (2014). The nature, characteristics and ten strategies of learning organization. *International Journal of Educational Management, 28*(3), 289.

Wick, C. W., & León, L. S. (1993). *The learning edge : How smart managers and smart companies stay ahead*. New York: McGraw-Hill,.

Zayed , A. N., & et.al. (2009). The learning organization. *The International Conference for Administrative Development,* Riyadh: Institute For General Administration.

المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية بكلية التربية والآداب بتربة جامعة الطائف

مسفر عيضه مسفر المالكي (*)

جامعة الطائف

(قدم للنشر في 1437/02/7هـ؛ وقبل للنشر في 1437/09/10هـ)

ملخص البحث: هدف البحث الحالي إلى تحديد المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية وعلاقتها ببعض المتغيرات النوعية (الجنس، التخصص) في برنامج الدبلوم التربوي بكلية التربية والآداب بتربة جامعة الطائف. للتحقق من هدف البحث، استخدم الباحث المنهج الوصفي، واستخدم استبانة مكوناً من أربعة محاور رئيسة، اندرج تحتها 32 عبارة، تم تطبيق الاستبانة على عينة قوامها (100) طالب وطالبة، وقد أظهرت النتائج أن من أبرز مشكلات التربية العملية كانت: (المشكلات المتعلقة بالمعلم المتعاون)، حيث أشارت النتائج إلى أن الدرجة الكلية لتلك المشكلات جاءت كبيرة، تلي ذلك: (المشكلات المتعلقة بالمدرسة)، (المشكلات المتعلقة بالطالب المعلم)، (المشكلات المتعلقة بالمشرف الأكاديمي)، جاءت نتائج الدرجة الكلية لتلك المحاور والمشكلات بدرجة متوسطة. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات مشكلات التربية العملية تعزى إلى الجنس(ذكر/ أنثى)، وذلك لصالح الذكور، في حين لم تظهر أية فروق دالة إحصائيا ترجع لمتغير التخصص الأكاديمي (علمي/ إنساني).

الكلمات المفتاحية: التربية العملية، المشكلات، الطالب، المعلم، الدبلوم التربوي بجامعة الطائف.

*****

The Problems that Face Male and Female Students of Practicum at the Faculty of Education and Arts, Turabah Branch, Taif University

Mesfer Eiddah Mesfer Al-Malki (*)

University of Taif

(Received 19/11/2015; accepted 15/06/2016)

Abstract: The research aims to identify the current problems faced by the students of practicum and its relation with some qualitative variables like sex and specialization, in the diploma in education program at the Faculty of Education and Arts, Taif University, Turabah Branch.To achieve that the goals of the research, the researcher used the descriptive analytical method, and used a questionnaire that is composed of four main axes under which a group of 32 phrases falls. The questionnaire was applied to a sample of (100) students. The results showed that the problems of teaching assistants are most prominent, which got a big questionnaire score. As for "school-related problems", "problems related to students and teachers" and "academic advisor problems", the total score came with moderate results. The results also showed a significant difference between the mean practical education problems attributed to sex (male/female), in favor of males while no statistically significant differences appeared due to the variable of academic specialization (scientific/literary) .

Keywords: Practical education, Problems, The Student, The Teacher, Educational diploma at the University of Taif.

(*) للمراسلة:

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد بكلية التربية والآداب بتربة جامعة الطائف، ص ب. 11111، الطائف 21944، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Assistant Professor of Methodology & Curricula, Faculty of Education and Arts, Turabah Branch, Taif University, P.O.Box 11111, Taif 21944, Kingdom Saudi Arabia.



DOI: 10.12816/0031336

e-mail: mesfer909@hotmail.com

المقدمة

تعد التربية العملية البداية الأولى نحو تطبيق ما تعلمه الطالب المعلم من معارف ومهارات واتجاهات نظرية، مما يساعده على اكتساب الكفايات التعليمية اللازمة لأداء مهامه، وهذا ما أكده المربون من أهمية التربية العملية في بناء شخصية الطالب المعلم من خلال ملاحظته وتعاونه واحتكاكه مع معلم لديه خبره وممارسة لمهارات التدريس.

ويرى (يونس، 2008م، ص:196) أن التربية العملية هي الأساس الذي يعد الطلبة المعلمين أكاديمياً ومهنياً؛ ليسهم بشكل كبير في إنجاح عملية التعليم، كما أنها تتيح له التطبيق العملي لما تعلمه في الجامعة من مقررات نظرية في التربية وعلم النفس وإدارة الصف وطرق التدريس، مما يوفر له فرصة جيدة لتكامل المعرفة الأكاديمية في مجال التخصص والمعرفة التربوية المهنية.

وتعد التربية العملية من أهم العناصر الأساسية في برنامج الإعداد التربوي، حيث يصبح البرنامج بدونها برنامجاً نظرياً عديم الفائدة.

وهذا ما أكده (أبو لبدة والخليلي وأبو زينة، 1996م)، أن التربية العملية فرصة تُهيِّئُها كلية التربية لطلبتها؛ من أجل وضع كل ما اكتسبوه من معارف ونظريات ومهارات واتجاهات موضع التنفيذ، تحت إشراف متخصص يكفل لهم تغذية راجعة مناسبة تساعدهم على تعديل سلوكهم التعليمي وتطويره وتشجعهم على اختيار وتطبيق وتقويم ما يرونه مناسباً من طرق تدريس وتقنيات تربوية.

ويرى (أبو الهيجاء، 2002م، ص:45) أنها الفترة التي يلتحق فيها الطالب المعلم بإحدى مدارس التدريس ليمارس مهنة التدريس؛ حتى يكتسب كل مهاراتها داخل الفصل وداخل المدرسة، أي أن يقوم بتدريس مجموعة من الحصص تحت إشراف المختصين؛ من أجل إكسابه مهارات التدريس.

وتعد التربية العملية بمثابة الخبرة الواقعية، التي يتم من خلالها تدريب الطلاب في كلية التربية على طرائق التدريس وأساليبه واستراتيجياته، في ضوء ما تعلموه من مساقات علمية ونظرية وتربوية وتخصصية، خلال برنامج الدبلوم التربوي، وبما يسهم في إكسابهم الكفايات التدريسية؛ حيث تعد مكوناً أساسياً في برنامج الدبلوم العام للتربية، ولا يخلو من وجود بعض المشكلات والصعوبات التي قد تعترض طريقه.

هذا ويتفق الباحث مع ما جاء به كل من (عطية والهاشمي، 2008م؛ عياد، 2013م). حول أهمية التربية العملية في البرنامج التربوي؛ لكونها الجانب التطبيقي الذي يكتسبه الطالب المعلم من خبرات نظرية، فهي العمود الفقري للبرنامج التربوي.

إنه لا يمكن أن تحقق التربية العملية أهدافها إلا عندما تتم في ظروف طبيعية، يشارك فيها: الطالب، والمعلم، والمشرف، والمعلم المتعاون وإدارة المدرسة،

وتؤثر فعالية أدوار هذه الأطراف تأثيراً إيجابياً أو سلبياً على واقع التربية العملية.

ويرى الباحث أنه نتيجة لالتحاق العديد من الخريجين ببرنامج الدبلوم التربوي بكليات التربية بجامعة الطائف وفروعها، ومع تزايد الأعداد إلى الحد الذي يثير معه التساؤلات حول المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية، وما يرتبط منها بالأطراف المشاركة في برنامج التربية العملية -المعلم المتعاون، المدرسة المتعاونة، المشرف الأكاديمي، ألخ- خاصة مع اختلاف الجنس وبعض المتغيرات الأخرى.

بالإضافة لما يلاقيه برنامج الإعداد من عناية الجهات المعنية، وما أشارت إليه العديد من البحوث والدراسات التربوية حول أهمية برنامج التربية العملية، وإلى ضرورة بذل المزيد من العناية بالتربية العملية وبرامجها، مثل دراسات: (عياد، 2013م، العليمات، 2009م، الشاعر، 2010م، العبادي، 2004م). الأمر الذي حدا بالباحث استشعار وجود مشكلة بحثية تستحق البحث والدراسة في ضوء بعض المتغيرات وما آلت أيه نتائج العديد من الدراسات السابقة. ولعل هذا البحث يجرى استقصاءً لتلك المشكلات التي تواجه الطلاب المعلمين في التربية العملية؛ مما يساعد على معرفة المتغيرات المرتبطة وإيجاد الحلول لها.

هذا وقد تولدت مشكلة البحث الحالي خلال الإشراف المباشر على مجموعة من طلاب التربية العملية، حيث لاحظ الباحث وجود بعض المشكلات التي يواجهها طلاب وطالبات التربية من خلال برنامج الدبلوم التربوي، إلا أنه لم يتم تحديد المشكلات والمعوقات التي تواجههم تحديداً دقيقاً، حتى يتم تقليص الفجوة بين النظرية والتطبيق.

أولاً- مشكلة البحث:

تمثلت مشكلة البحث في: الحاجة الملحة إلى معرفة المشكلات التي يواجهها طلاب وطالبات التربية العملية ببرنامج الدبلوم التربوي بكلية التربية والآداب بفرع جامعة الطائف بتربة خلال تدريبهم في المدارس.

وتتحدد مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

ما المشكلات التي تواجه طلبة وطالبات التربية العملية بكلية التربية والآداب بفرع جامعة الطائف في تربـــة؟

يتفرع من السؤال الرئيس السابق الأسئلة التالية:

1 - ما المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالطالب المعلم؟
2 - ما المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالمعلم المتعاون؟
3 - ما المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالمدرسة؟
4 - ما المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالمشرف الأكاديمي؟
5 - هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمجالات

مشكلات التربية العملية تعزى لاختلاف الجنس؟

6 - هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمجالات مشكلات التربية العملية تعزى لاختلاف التخصص؟

ثانياً- أهداف البحث:

تتمثل أهداف البحث الحالي في الآتي:

1 - الكشف عن أهم مشكلات طلاب وطالبات التربية العملية في كلية التربية والآداب بتربة المتعلقة بالطالب المعلم.

2 - التعرف على مشكلات طلاب وطالبات التربية العملية في كلية التربية والآداب بتربة المتعلقة بالمعلم المتعاون.

3 - التعرف على مشكلات طلاب وطالبات التربية العملية في كلية التربية والآداب بتربة المتعلقة بالمدرسة.

4 - التعرف على مشكلات طلاب وطالبات التربية العملية في كلية التربية والآداب بتربة المتعلقة بالمشرف الأكاديمي.

5 - إظهار فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات التربية العملية في كلية التربية والآداب تربة تعزى لمتغير الجنس.

6 - إظهار فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات التربية العملية في كلية التربية والآداب بتربة تعزى لمتغير التخصص.

ثالثاً- حدود البحث:

يلتزم البحث بالحدود التالية:

1 - اقتصر البحث على المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية ببرنامج الدبلوم التربوي والمتعلقة بالطالب المعلم، المعلم المتعاون، والمدرسة، والمشرف الأكاديمي.

2 - اقتصر تطبيق البحث على فرع جامعة الطائف بمحافظة تربة، في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعة 1435/ 1436هـ.

رابعاً- أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي في الجوانب التالية:

1 - مساعدة القائمين على برنامج الدبلوم التربوي في كلية التربية ببعض الحلول والمقترحات والتوصيات التي تسهم في علاج العديد من المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات برنامج التربية العملية وبرامج إعدادهم أكاديميا.

2 - مساعدة صانعي القرار في تذليل العقبات والمعوقات التي تواجه طلاب وطالبات برامج التربية العملية، وإعادة النظر في بعض جوانبها من أجل تسهيل سبل الأداء والارتقاء بمستوى الخريجين.

3 - تقديم بعض النتائج التي تفيد الباحثين في مجال التربية وعلم النفس والمرتبطة ببعض المتغيرات

البحثية وثيقة الصلة بالتربية العلمية ومشكلاتها في المدارس ومؤسسات التعليم المختلفة.

4 - قد تسهم نتائج البحث في مساعدة الطلاب والطالبات المعلمين في التعامل الأفضل مع المشكلات التي تواجههم أثناء التدريب الميداني.

خامساً- مصطلحات البحث:

5-1 - التربية العملية:

ترى (عبدالسميع وحواله، 2005م) أن التربية العملية هي برنامج تدريبي علمي تقدمه كليات التربية على مدى فترة زمنية محدودة وتحت إشرافها، حيث يهدف هذا البرنامج إلى إتاحة الفرصة للطلاب المعلمين لتطبيق ما تعلموه من معلومات وأفكار ومفاهيم نظرية تطبيقاً عملياً في أثناء قيامهم بمهام التدريس الفعلي في المدرسة. يرى (أبو ريا، 2007م) أن التربية العملية تعد التطبيق الميداني للخبرات التربوية بما تتضمنه من معارف ومهارات واتجاهات وقيم وأساليب عمل تساعد على إعداد المعلم وتربيته.

وحددها (أبو شندي، وأبو شعيره، وغباري،2009م)، بأنها فترة التطبيق العملي للدارسين بكلية العلوم التربوية؛ لإكسابهم الخبرات التربوية من خلال معايشتهم لمعارف، وقيم، واتجاهات، ومهارات، وتطبيقها أدائياً في المدرسة؛ لكسب مهارات تدريسية وفق مراحل المشاهدة، والمشاركة، والممارسة، والتقويم.

ويحددها الباحث إجرائيا بأنها: فترة زمنية في برنامج الدبلوم التربوي بكلية التربية والآداب بتربة يقوم بها الطالب المعلم؛ لاكتساب كفايات ومهارات التدريس، تحت إشراف مختص، يقوم بتوجيهه إلى استخدام أساليب وطرق واستراتيجيات تدريسية.

5-2 - المشكلات:

ويرى (عبد الرحمن، 1989م، ص:150) بأنها صعوبة أو عقبة محسوسة للفرد تحول بينه وبين تحقيق أكبر قدر ممكن من التوافق النفسي والاجتماعي والصحي والمدرسي.

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: الصعوبات التي تواجه الطالب-المعلم أثناء التربية العملية، وهذه الصعوبات تعد عائقاً يحول بينه وبين أهدافه، منها ما يتعلق بالمشرف الأكاديمي، ما يتعلق بالمدرسة، ما يتعلق بالمعلم المتعاون، ومنها ما يتعلق بالطالب نفسه سواء كانت نفسية أو اجتماعية أو مهنية.

5-3 - الطالب المعلم: هو الطالب المسجل في مساق التربية العملية في برنامج الدبلوم التربوي بكلية التربية والآداب بتربة، والذي يتلقى تدريبه في إحدى المدارس التي تقع في نطاق الحيز الجغرافي للطالب وفرع الجامعة.

5-4 - المعلم المتعاون: هو معلم معين رسمياً بوزارة التعليم ويعمل رسمياً بمدارسها، ويكلف بمساعدة الطالب المعلم على القيام بعمليات التدريس التدريجي، حيث يتابعه ويرشده ويسمح له بتنفيذ بعض الحصص أو المواقف التعليمية تحت إشرافه ورقابته، كما

يقوم بتقويم سلوك وممارسات الطالب المعلم جزئياً، بالتعاون مع المشرف الأكاديمي ومدير المدرسة.

5-5 - المشرف الأكاديمي: هو أحد أعضاء هيئة التدريس أو معاونيهم، وهو فرد معين رسميا من قبل الجامعة؛ لمتابعة الطالب وإرشاده والإشراف عليه، إلى جانب عمليات تقويمه وتقييمه أثناء تنفيذ برنامج التربية العملية.

سادساً- أدبيات البحث:

6-1 - التربية العملية وأهميتها:

تعد التربية العملية عنصراً مهماً في برنامج الدبلوم التربوي ومرحلة تحضيرية لزيادة خبرات التدريس ومهاراته، فهي الميدان الحقيقي الذي يتضح من خلاله الاتجاه الفعلي نحو مهنة التدريس.

ويتفق الباحث مع ما أوردته دراسات: (الفتلاوي، 2004م؛ العليمـــــات، 2009م؛ Reid, 2011)، في أن التربية العملية تتجلى أهميتها في النقاط التالية:

- التعريف بطبيعة العملية التعليمية، وتكوين اتجاهات معينة إزاءها.
- تمكين الطالب المعلم من اكتساب مجموعة من المعلومات والمهارات والاتجاهات، لأجل أن يفيد منها مستقبلاً في مهنة التعليم، ويجعلها مرشداً له فيما يواجهه من صعوبات في مواقف تعليمية مختلفة.
- تخفيف القلق الذي ينتاب الطالب المعلم عند بدء خوضه مجال التدريس، من خلال علمه ودرايته بنظريات إدارة الصف وتصميم التدريس وطرائقه، وتلقيه تدريبات خلال أيام المشاهدة في المدارس.

كما أن التربية العملية تساعد المتدرب على التعرف على مشكلات الميدان التربوي، وطرق حل هذه المشكلات، إضافة إلى إتاحة الفرصة أمامه لاكتساب المهارات التربوية.

6-2- مشكلات التربية العملية:

تعد التربية العملية الخبرة الأولى التي يمر بها الطالب المعلم، ومن الطبعي أن يمر ببعض المشكلات التي تواجهه، لاسيما في ظل عدد من العناصر المعنية بتنفيذها، وقد استطاع الباحث من خلال الدراسات والبحوث التربوية، و قيامه بدراسة استطلاعية Pilot Study شملت بعض الأسئلة المفتوحة لبعض المشكلات التي تواجه الطالب المعلم واتضح أنها تتركز(بالطالب المعلم، وبالمعلم المتعاون، وبالمدرسة المتعاونة، وبالمشرف الأكاديمي) وسوف يلقي الباحث الضوء على هذه المشكلات:

6-2-1- مشكلات متعلقة بالطالب المعلم:

تتعدد المشكلات التي تواجه الطالب المعلم والتي تؤثر على التربية العملية فيرى (راشد، 1996م). أن أهم هذه المشكلات ما يلي:

ضعف مستوى كثير من الطلبة المعلمين في تخطيط

وإعداد دروسهم، وعدم تمكنهم من المادة العلمية التي يدرسونها، وضعف القدرة على مواجهة الطلاب واستخدامهم أساليب تقليدية وندرة استخدام الوسائل التعليمية.

ويرى (الأحمد،2005م) أن مشكلات الطالب المعلم تتركز في عدم صياغة الأهداف السلوكية، وصعوبة الملاحظة والقياس ،وفشل بعض الطلبة في مهارة طرح الأسئلة الصفية .

وعطفاً على ما سبق يرى الباحث أن الخجل والخوف والرهبة والارتباك وعدم القدرة على ضبط الصف وضعف التخطيط والتنفيذ والتقويم؛، يعد من أبرز المشكلات التي تواجه الطالب المعلم.

6-2-2 - مشكلات متعلقة بالمعلم المتعاون:

يقوم المعلم كغيره بدور مهم في صقل مواهب الطالب المعلم، وإكسابه المهارات التدريسية لتنفيذ الدرس، فضلاً عن التأثر بأسلوبه وشخصيته وطريقة تدريسه.

إلا أن هناك مشكلات مرتبطة بالمعلم المتعاون منها ما أورده (فيفر ودنلاب، 2001م، ص: 218). أن يقف المعلم المتعاون موقفاً متطرفاً من الطالب المتدرب، فهو إما أن يتركه يغرق في المهمات التدريسية أو يطفو عليها، فعندما يصل الطالب المتدرب إلى المدرسة لأول مرة فقد يترك له المعلم المتعاون الصف ويتركه مع الطلاب دون البدء بفترة المشاهدة.

بينما يورد (حسن ودلول،2001م، ص: 84). أن أبرز المشكلات المتعلقة بالمعلم المتعاون هي:

- الاتجاه السلبي لبعض المعلمين المتعاونين نحو التربية العملية والطلاب المتدربين من حيث إنهم يضيعون عليهم الحصص وأنهم يضطرون إلى إعادة تلك الحصص.

- تدخل المعلم المتعاون في تدريس الطالب المعلم وإظهار عيوبه مما يسبب له الحرج والإحباط وضعف الثقة أمام التلاميذ.

ويرى الباحث أن هناك مشكلات أخرى تتعلق بالمعلم المتعاون ومنها:

عدم متابعة المعلم المتعاون للطالب المعلم بانتظام خلال فترة التربية العملية، وعدم تدريبه تدريباً مصغراً قبل البدء بالتربية العملية، وكذلك ضعف اختيار المعلم المتعاون الذي لديه القدرة على تزويد الطالب المعلم بالأساليب والاستراتيجيات التدريسية التي يمكن أن يفيد منها.

6-2-3 مشكلات متعلقة بالمدرسة:

لا يقل دور المدرسة عن غيرها في التعاون مع الطالب المعلم، فكلما كان التعاون جلياً وواضحاً كلما كانت التربية العملية محققةً لأهدافها، ومن خلال قيام المدرسة بهذا الدور إلا أن هناك بعض المشكلات المتعلقة بها يوردها (راشد، 1996م، ص: 184): عدم وجود أماكن مناسبة لعقد اجتماعات الطلاب المعلمين

مع مشرفيهم سواءً قبل التدريب أو بعده، وكثرة عدد التلاميذ داخل غرف الصف، وعدم توفر الوسائل التعليمية، ووجود صعوبة في الحصول على دليل المعلم لإعداد وتخطيط الدروس.

ويضيف (حمدان، 1992م، ص: 72) أن من أبرز المشكلات المتعلقة بالمدرسة المتعاونة: عدم إمكانية استيعاب بعض المدارس المتعاونة أحياناً للطلبة المعلمين، ومن ثم تخفيض المسؤوليات التعليمية المتاحة، وعدم إطلاع الطالب المعلم على استمارة التقويم الخاصة بالتربية العملية.

وقد أشارت دراسة (ياسين، 2002م، ص:80) إلى مجموعة من المشكلات المتعلقة بالمدرسة نذكر منها:

عدم تعريف الطالب المعلم بالنظم واللوائح المدرسية، وعدم إتاحة الفرصة للطالب المعلم للمشاركة ببعض أوجه النشاط المدرسي.

6 – 2 – 4 – المشكلات المتعلقة بالمشرف الأكاديمي:

للمشرف الأكاديمي دور فعال في إنجاح التربية العملية، فهو المرشد والموجه والميسر لإكساب الطالب المعلم الخبرات التدريسية وتقديم العون والتوجيه والتغذية الراجعة وحل المشكلات التي تعترضه، ومع قيام المشرف الأكاديمي بهذا الدور إلا أن هناك بعض المشكلات المتعلقة به والتي تشير إليها دراسة (ياسين، 2002م) ومنها عناية المشرف الأكاديمي ببعض الطلاب دون غيرهم، ومجاملته لإدارة المدرسة على حساب الطالب المعلم، والاستهانة برأيه والتدخل في تدريسه أثناء تنفيذه للموقف التعليمي.

وترى (النجاجي، 1996م) أن أبرز المشكلات هو عدم انتظام المشرف الأكاديمي في الحضور، وقلة حرصه على الاجتماع بالطلبة المعلمين لمناقشة مشكلاتهم ومحاولة حلها.

ويذكر (دياب، 2001م). أن من أبرز المشكلات المتعلقة بالمشرف الأكاديمي قلة عدد المشرفين الأكاديميين، مما يؤدي إلى الإشراف على تخصصات مختلفة، واختلاف مستوى تقدير الدرجات والتقويم من مشرف إلى آخر لغياب الأسس العامة للتقويم.

ويرى الباحث أن من ابرز المشكلات المتعلقة بالمشرف الأكاديمي عدم إسهامه في تذليل الصعوبات التي تواجه الطالب المعلم، وتعارض ملاحظات المشرف مع المعلم المتعاون ومدير المدرسة، واعتماد المشرف على تقرير المدرسة في تقويم الطالب المعلم، وضعف التواصل بين المشرف الأكاديمي والطالب.

سابعاً- الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض لبعض الدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة:

هدفت دراسة خوالده وأحميده والحجازي (2010م)، إلى معرفة المشكلات التي تواجه عينة قدرها 100 طالب من الطلبة المعلمين تخصص تربية الطفل بكلية الملكة رانيا للطفولة بالأردن، استخدمت

هذه الدراسة الاستبانة كأداة للبحث. أظهرت نتائج الدراسة أن من المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين: مشكلات تتعلق بالروضة المتعاونة، برنامج التربية العملية، شخصية الطالب المعلم، الإشراف على التربية العملية، المعلمة المتعاونة، وتخطيط وتنفيذ الدروس. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين مشكلات التربية العملية، وكانت لدى الإناث أكثر حدة وأعلى من المشكلات التي تواجه الذكور، في حين لم يوجد فروق تعزى لمتغير المعدل التراكمي للطلبة.

وهدفت دراسة القاسم (2007م) لمعرفة المشكلات التي تمنع تدريب الطلاب المعلمين في برنامج التربية العملية بجامعة القدس المفتوحة. وطبقت الدراسة على عينة من (438) من الطلاب المعلمين. وأظهرت نتائج الدراسة أن مجال توفير الإمكانات حصل على المرتبة الأولى من حيث ظهور المشكلات في حين أن مجال التعاون من جانب المعلم المتعاون حصل على المرتبة الأخيرة، وبينت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لجنس المعلم، في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزي للمنطقة التعليمية، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للمعدل التراكمي للطالب المعلم.

وفي دراسة (Walelign & Fantahun, 2006) والتي هدفت لمعرفة المشكلات التي تواجه معلمي الصف المتدربين مدة التطبيق الميداني الذي ينفذ خلال العام الجامعي الأخير للطلبة، وكانت عينة الدراسة من 285 طالباً وطالبة، وكانت النتائج أن البرنامج ينفذ بدرجة ملائمة، لكن لنقص في الإمكانات، وأن النظام الإداري لا يعطي عناية كافياً لتحقيق الاحتياجات للمتدربين ولا يراعي اهتماماتهم.

وأجرى الأسطل (2004م) دراسة هدفت إلى التعرف على المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين بكلية التربية والعلوم الأساسية بجامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا مدة التربية العملية. وقد أشارت النتائج إلى أن أعلى نسبة مئوية في ظهور المشكلات كانت تتعلق بطبيعة برنامج التربية العملية، بينما أقل نسبة مئوية في ظهور المشكلات كانت تتعلق بطبيعة المشرف الأكاديمي، كما أن المشكلات لدى الطالبات المعلمات كانت أكثر حدة من المشكلات لدى الطلاب المعلمين.

وجاءت دراسة: تانج (Tango, 2003) للكشف عن أثر المشكلات التي تواجه الطالب المعلم أثناء تطبيقه للتربية العملية، حيث اختارت سبعة من الطلبة المعلمين من المستوى الثاني التحقوا ببرنامج التربية العملية، وقد استخدمت لجمع البيانات أسلوب المقابلة الشخصية والملاحظة، وقد تعاون مع الباحثة فريق من المشرفين التربويين لزيارة أفراد العينة داخل الفصل، واستمرت الدراسة لمدة عامين. وأشارت النتائج إلى أن هناك مشكلات تواجه الطلاب المعلمين أثناء تطبيق التربية العملية كان من أهمها: أن الطالب المعلم

يواجه صعوبات ومشكلات لدى تعامله مع المعلمين المتعاونين في المدرسة المتعاونة، ومع أقرانه من الطلبة المعلمين، كذلك عدم تكيف الطالب المعلم مع الحياة في البيئة المدرسية مما كان له أثر سلبي عليه.

وهدفت دراسة ياسين (2002م) إلى التعرف على مشكلات التربية العملية الميدانية لدى طلبة كلية التربية الحكومية بغزة، وقد استخدم الباحث استبانة مكونة من 313 طالباً وطالبة، وكانت نتائج الدراسة أن المشكلات الخاصة بالطالب المعلم، كانت تحتل المرتبة الأولى ثم المشكلات التي تتعلق بمدير المدرسة ثم المشكلات التي تتعلق بالمعلم المتعاون ثم مشكلات المشرف التربوي.

وهدفت دراسة القوا (2001م) إلى التعرف على المشكلات التي تواجه الطلبة والمعلمين والمعلمات المتعاونات في قسم الدراسات الإسلامية بكلية التربية جامعة الملك فيصل، وكانت نتائج الدراسة وجود العديد من المشكلات من أهمها: عدم تقدير التلاميذ للطلبة المعلمين، وقلة المساعدة التي يقدمها المعلم المتعاون للطالب المعلم.

وأجرى الدخيل والمزروعي (1997م) دراسة هدفت إلى تحديد نوع المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية في كلية التربية في جامعة أم القرى، من حيث الإدارة المدرسية ومشرف الكلية والمعلم المتعاون وقد أعد الباحثان استبانة على 195 طالباً وطالبة، وكانت نتائج الدراسة أن الطلاب المعلمين يعانون من السلوك الإداري في المدارس، كما يعانون من سلوك الطلاب المتعاونين.

- التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح جلياً من خلال الدراسة الوصفية التحليلية لعدد من البحوث والدراسات السابقة التي عرضت سابقاً أن:

- هذه الدراسات عنيت بالمشكلات التي تواجه الطلاب المعلمين أثناء فترة التربية العملية في المرحلة الجامعية الأولى، دون مرحلة الدبلوم التربوي أو الدراسات العليا، ويعد هذا اتفاقاً بين هذه الدراسات على أهمية دراسة مشكلات الطلاب المعلمين في التربية العملية، لا سيما وأن البحث الحالي يبحث في المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات الدبلوم التربوي.
- لم تتطرق الدراسات السابقة لبحث المشكلات التي ترتبط بالبيئة السعودية عامة، جامعة الطائف خاصة، إلا دراسة الدخيل والمزروعي (1997م) التي عنيت بتحديد نوع المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية في كلية التربية في جامعة أم القرى.
- معظم هذه الدراسات استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، باستخدام استبانة لجمع المعلومات، مما أفاد الباحث في بناء وتطوير أداة البحث الحالي.
- استندت معظم الدراسات السابقة على استخدام التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات

المعيارية، مع حساب قيمة «ت» كأساليب إحصائية.

هذا ومن خلال تحليل الباحث لتلك الدراسات وإطلاعه على عناصرها ومكوناتها، فقد أفاد الباحث منها ومن غيرها من الدراسات، في بناء وتطوير الإطار النظري للبحث الحالي، إلى جانب معرفة وبناء أداة البحث، واشتقاق محاوره وعباراته التي تندرج تحت كل محور.

ثامناً- إجراءات البحث:

8-1 – منهج البحث:

استند الباحث على استخدام وتوظيف المنهج الوصفي المسحي؛ نظراً لأنه يتناسب مع أغراض البحث، وهو المنهج الذي يقوم بدراسة الظاهرة كما هي في الواقع من خلال استجابة جميع أفراد مجتمع البحث، ثم إجراء التحليل الإحصائي المناسب لهذه البيانات؛ لاستخراج النتائج.

8-2 – مجتمع وعينة البحث:

تحدد مجتمع البحث الحالي في طلاب وطالبات الدبلوم التربوي بكلية التربية والآدب بفرع جامعة الطائف بتربة، المسجلين في الفصل الدراسي الثاني من عام 1436هـ، والبالغ عددهم (111) طالباً وطالبة.

تكونت عينة البحث من جميع أفراد مجتمع البحث، حيث تم توزيع عدد (111) استبانة على أفراد العينة من الجنسين، وتم استبعاد عدد (11) استبانة؛ لعدم اكتمالها، ليبلغ عدد الاستبانات التي اعتمدت عليها عمليات التحليل الإحصائي (100) استبانة، والجدول رقم (1) التالي، يبين توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيري البحث.

جدول رقم (1)

توزيع أفراد العينة حسب متغيري البحث

المتغير	**الجنس**		**التخصص**		**المجموع**
	ذكر	أنثى	علمي	أدبي	
عينة الدراسة	40	60	37	63	100
النسبة المئوية	40٪	60٪	37٪	63٪	100٪

8 – 3 – أداة البحث:

تمكن الباحث من تصميم أداة البحث وتطويرها بالإطلاع على بعض الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بموضوع البحث الحالي (القوا، 2001م، يونس، 2008م، الشاعر، 2010م، عياد، 2013م)، بالإضافة إلى إجراء دراسة استطلاعية Pilot Study عن طريق توزيع استبانة تشمل بعض الأسئلة المفتوحة على خمسة عشر طالباً، ممن أتموا التربية العملية في عام 1435هـ؛ وذلك لمعرفة المشكلات التي واجهوها وقت التربية العملية، من خلال ذلك تم تصميم استبانة الدراسة التي تكونت في صورتها الأولية من (32) فقرة، وزعت على أربعة مجالات هي:

- مشكلات متعلقة بالطالب المعلم.
- مشكلات متعلقة بالمعلم المتعاون.
- مشكلات متعلقة بالمدرسة المتعاونة.
- مشكلات متعلقة بالمشرف الأكاديمي.

تضمنت الفقرات على درجة اختبار الطالب المعلم للمشكلة وفق مقياس مدرج من نوع ليكرت الثلاثي

وهي كبيرة= (3) درجات ومتوسطة= (2) درجة وضعيفة= (1) درجة واحدة.

صنفت المشكلات حسب المتوسطات الحسابية من إجابات أفراد العينة:

- (1) وأقل من (2) ضعيفة.
- أكثر من (2.1) وأقل من (3) متوسطة.
- وأكثر من (3.1) وأقل من (4) كبيرة.

8 - 4 - صدق الأداة البحثية:

تم التحقق من صدق الاستبانة المستخدمة كأداة للبحث الحالي من خلال عرضها على عدد (8) من المحكمين من حملة الماجستير والدكتوراه من جامعة الطائف وجامعة أم القرى، وقد أجرى الباحث التعديلات التي تم اقتراحها من قبل المحكمين بحذف فقرة (عدم معرفتي ببعض اللوائح المنظمة للعمل والتدريس) من محور (المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالطالب المعلم)؛ للتكرار مع العبارة (عدم المعرفة بالأنظمة والتعليمات)، كذلك تعديل صياغة الفقرة (يتعامل المعلم المتعاون معي بفوقية وبأسلوب غير مناسب) إلى (يتعامل مع الطالب/ة المعلم/ة بفوقية) ضمن عبارات محور (المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالمعلم المتعاون)، كما اتفقت الآراء على حذف العبارة (لا تدعم المدرسة عمليات توفير المواد التعليمية والتجهيزات التكنولوجية)؛ للتكرار مع الفقرة (لا توفر المدرسة مواد تعليمية أو أجهزة تقنية) بعد تعديل الصياغة؛ وذلك بمحور (المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالمدرسة)، بهذا استطاع الباحث تحقيق سلامة صياغته، ووضوح إخراج عبارات الاستبانة وتناسقها، إلى جانب تحقيق ارتباطها بمجال البحث وملاءمتها لأغراضه بشكل عام.

وبانتهاء الباحث من تلك الخطوة، أخذت الاستبانة شكلها النهائي، وأصبحت تتألف من أربعة محاور يندرج تحت كل محور عدد من العبارات في صورة مشكلات بعدد (32) فقرة.

8 - 5 - ثبات الأداة البحثية:

للتحقق من ثبات الاستبانة فقد أجرى الباحث على عدد (8) من الطلاب/ الطالبات المعلمين/ المعلمات من غير عينة البحث، وتم حساب ثبات الأداة عن طريق معامل الثبات ألفا كرونباخ، حيث بلغ معامل الثبات الكلي (0.81) وتعد الاستبانة بدرجة عالية من الثبات، وهي نسبة ثبات تؤكد مناسبة استخدام الأداة لأغراض البحث وإجراء الدراسة الميدانية.

جدول رقم (2)

معاملات الثبات على محاور الاستبانة

المجال	الثبات
مشكلات متعلقة بالطالب/ة المعلم/ة.	0.81
مشكلات متعلقة بالمعلم/ة المتعاون/ة.	0.77
مشكلات متعلقة بالمدرسة المتعاونة.	0.82
مشكلات متعلقة بالمشرف/ة الأكاديمي/ة.	0.83
الكلي	0.81

8 – 6 – إجراءات تطبيق البحث:

بعد الانتهاء من حساب صدق وثبات الاستبانة، أجريت الدراسة الميدانية للبحث الحالي بتوزيع أداة البحث على أفراد عينة البحث من الطلاب والطالبات بمساعدة أحد أعضاء هيئة التدريس والمشرفين على برنامج التربية العملية، ثم جمعت الاستبانات، وتمت معالجتها إحصائياً بعد تبويب بياناتها، باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، الإصدار التاسع عشر.

8 – 7 – المعالجات الإحصائية:

قام الباحث بتفريغ بيانات الاستبانات من أجل معالجتها بواسطة برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وأجرى الحسابات والاختبارات الإحصائية التالية:

- استخدام معادلة كرونباخ ألفا لحساب قيمة الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة وثباتها.
- حساب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة على أداة الدراسة ككل، بهدف تحديد درجة ومستوى المشكلات، وحساب الأهمية النسبية لكل منها.
- استخدام اختبار (ت) (T-test) لتعرف دلالة الفروق بين المتوسطات.

تاسعاً- نتائج البحث:

9 – 1 – للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث والذي نصه: (ما المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالطالب/ة المعلم/ة). تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لتحديد درجة المشكلة التي تواجه الطالب أثناء برنامج التربية العملية، والجدول(3) التالي يبين النتائج التي توصل إليها الباحث.

جدول رقم (3)

الأوزان النسبية لكل فقرة من فقرات محور (المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالطالب المعلم)، (ن= 100)

رقم	الفقرة	متوسط حسابي	انحراف معياري	وزن نسبى	درجة المشكلة
1	لا املك المهارة التدريسية المناسبة.	2.97	1.27	%59.0	متوسطة
2	لدي رهبة من الموقف التدريسي.	2.95	1.28	%59.0	متوسطة
3	عدم المعرفة بالأنظمة والتعليمات.	2.45	1.31	%47.0	متوسطة
4	أجد فجوة بين ما تم دراسته والواقع العملي.	3.93	1.17	%61.0	كبيرة
5	ضعف التعامل مع المواقف الطارئة.	2.71	1.31	%53.0	متوسطة
6	عدم كفاية فترة التدريب لفصل دراسي.	2.26	1.33	%46.0	متوسطة
7	لا أعرف الجوانب التقويمية للتربية العملية.	2.45	1.32	%47.0	متوسطة
8	زيادة عدد الحصص أثناء التربية العملية.	3.53	1.18	%60.0	كبيرة
	الدرجة الكلية	2.91	1.27	%54.0	متوسطة

من خلال استطلاع نتائج الجدول (3) اتضح للباحث أن أكثر المشكلات حدة في محور: (المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالطالب المعلم) هي:

وتعد هذه المشكلات من المشكلات الكبيرة التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية.

على الجانب الآخر عدت باقي المشكلات على هذا المحور من المشكلات المتوسطة، والتي عبر عنها عينة البحث خلال إجاباتهم على بنود ومحاور أداة البحث الحالي.

إجمالا، جاءت بنود هذا المحور لتشير إلى أن الدرجة الكلية لتلك المشكلات جاءت متوسطة، وقد جاء المتوسط الحسابي لبنود وعبارات هذا المحور لتعادل (2.91) ووزن نسبى عام يقدر بـ (0.54٪)، وذلك من وجهة نظر الطلاب والطالبات عينة البحث.

- مناقشة نتائج السؤال الأول: ما المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالطالب المعلم؟

جاءت نتائج تطبيق أداة البحث الحالي (الاستبانة) لتشير إلى أن المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالطالب المعلم جاءت في معظمها من نوع المشكلات متوسطة الحدة في الظهور، كما في الجدول رقم (3) ، مثل مشكلات: لا أملك المهارة التدريسية المناسبة، لدي رهبة من الموقف التدريسي، عدم المعرفة بالأنظمة والتعليمات، ضعف التعامل مع المواقف الطارئة، عدم كفاية فترة التدريب لفصل دراسي، لا أعرف الجوانب التقويمية للتربية العملية.

كما جاءت بعض المشكلات بدرجة عالية من الحدة خلال بنود هذا المحور، مثل: أجد فجوة بين ما تم دراسته والواقع العملي، زيادة عدد الحصص أثناء التربية العملية.

وتشير النتائج الإجمالية لبنود هذا المحور إلى أن تلك المشكلات جاءت بدرجة متوسطة الحدة على أداءات طلاب وطالبات التربية العملية.وقد يعزى ذلك إلى اختلاف التخصصات الأكاديمية لعينة البحث بين التخصصات العلمية والأدبية، إلى جانب تأثير جنس الطالب واختلاف المثيرات والتوجهات العملية والحياتية، كذلك يمكن إرجاع تلك النتائج إلى عدم تطرق العديد من الطلاب والطالبات إلى مواقف التدريس النموذجية المصغرة Micro Teaching، التي تنمي كفايات الطالب المعلم في مجال التربية العملية وأهدافها، إلى جانب كون الطالب المعلم غير مهيأ تهيئا نفسياً متكاملاً قبل الانخراط في برنامج التربية العملية، وذلك لانشغال بعض الطلاب بأمور حياتية ومعيشية في البيئة الجغرافية التي يقطنون بها بمحافظة تربة، وبعض التجمعات السكنية التي تنتمي إليها إداريا، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات:(ياسين، 2002م؛ خوالده وآخرون، 2010م، Walelign & Fantahun, 2006)

9 – 2 – للإجابة عن السؤال الثاني والذي نصه: ما المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالمعلم المتعاون؟

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية لتحديد درجة المشكلة التي تواجه الطالب أثناء برنامج التربية العملية، والجدول (4) يبين النتائج التي توصل إليها الباحث.

جدول رقم (4)

الأوزان النسبية لكل فقرة من فقرات محور (المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالمعلم المتعاون)، (ن=100)

رقم	الفقرة	متوسط حسابي	انحراف معياري	وزن نسبى	درجة المشكلة
1	لم يسهم في حل مشكلات الطالب/ة المعلم/ة.	2.97	1.23	%59.4	متوسطة
2	لا يعطي الفرصة للطالب المعلم/ة للتعبير عن أفكاره وآرائه.	3.45	1.57	%69	كبيرة
3	لا يتابع أداء الطالب المعلم/ة بانتظام.	3.54	1.39	%70.6	كبيرة
4	عدم الاطلاع على دفتر تحضير الدروس.	3.13	1.39	%62.6	كبيرة
5	يتعامل مع الطالب/ة المعلم/ة بفوقية.	2.34	1.12	%46.8	متوسطة
6	لم أستفد من توجيهاته وملاحظاته.	2.74	1.24	%54.4	متوسطة
7	لم يطبق المعلم/ة المتعاون/ة تدريباً مصغراً قبل البدء بالتربية العملية.	3.85	1.47	%74.8	كبيرة
8	لم يوجه بكتب ونشرات ومواقع الكترونية تفيدني في التربية العملية.	3.13	1.397	%62.60	كبيرة
	الدرجة الكلية	3.14	1.351	%62.5	كبيرة

من خلال استطلاع نتائج الجدول (4) يتضح للباحث أن أكثر المشكلات حدة في محور(المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية المتعلقة بالمعلم المتعاون) هي:

لا يعطي الفرصة للطالب المعلم/ة للتعبير عن أفكاره وآرائه، بمتوسط حسابي يقدر بـ(3.45)، لا يتابع أداء الطالب المعلم/ة بانتظام وذلك بمتوسط حسابي قيمته (3.54)، عدم الاطلاع على دفتر تحضير الدروس بمتوسط (3.13)، لم يطبق المعلم/ة المتعاون/ة تدريباً مصغراً قبل البدء، وقد تحدد مستوى تلك المشكلة بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (3.85) ووزن نسبى يعادل (74.8٪)، كذلك جاءت العبارة: لم يوجه بكتب ونشرات ومواقع إلكترونية تفيدني في التربية العملية بمتوسط حسابي (3.13) ووزن نسبى يقدر بـ(60.60٪). وقد تحدد مستوى ودرجة تلك المشكلات بدرجة كبيرة.

على الجانب الآخر عدت بعض المشكلات من المشكلات المتوسطة، والتي عبر عنها الطلاب والطالبات من عينة البحث خلال إجاباتهم على بنود ومحاور أداة البحث الحالي مثل: لم يسهم في حل مشكلات الطالب/ة المعلم/ة، والتي حددت قيمة المتوسط الحسابي لها بـ (2.97) ووزن نسبى (59.4٪).

وقد جاءت بنود ومشكلات هذا المحور عامة لتشير إلى أنها من المشكلات الكبيرة التي تواجه عينة البحث، وقد جاء المتوسط الحسابي لبنود وعبارات هذا المحور لتعادل(3.14) ووزن نسبى عام يقدر بـ (62.5٪)، وذلك من وجهة نظر الطلاب عينة البحث.

مناقشة نتائج السؤال الثاني: ما المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالمعلم المتعاون؟.

جاءت النتائج المرتبطة بتطبيق (الاستبانة) لتشير إلى أن المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالمعلم المتعاون جاءت في مجملها من نوع المشكلات كبيرة الحدة، كما في الجدول رقم (4) حيث يعانى منها الطلاب والطالبات عينة البحث، مثل مشكلات: عدم الاطلاع على دفتر تحضير الدروس، لا يتابع أداء الطالب المعلم/ة بانتظام، لا يعطي الفرصة للطالب المعلم/ة للتعبير عن أفكاره وآرائه، لم يطبق المعلم/ة المتعاون/ة تدريباً مصغراً قبل البدء بالتربية العملية، لم يوجه بكتب ونشرات ومواقع إلكترونية تفيد في التربية العملية.

وجاءت النتيجة الكلية لمتوسطات المشكلات على هذا المحور لتشير إلى أنها من المشكلات كبيرة الحدة أيضا، وقد يعزى ذلك إلى معاناة الطلاب من الجنسين (الذكور، والإناث) الذين شاركوا في الدراسة الميدانية من هذه المشكلات أكثر من غيرها من المشكلات التي تواجههم أثناء فترة التدريب الميداني. ويعزى ذلك إلى وجود ضعف في التعاون بين المعلم المتعاون الذي له الدور المؤثر والفاعل في تنمية كفايات الطالب المعلم أثناء فترة التدريب الميداني، وإلى تدنى مستويات المعلمين المتعاونين أو المعلمات المتعاونات في مجال التوجيه والإرشاد أثناء فترة التدريب الميداني للطلاب المعلمين بالمدارس التي أشرفت على الطلاب عينة البحث، أضف إلى ذلك عدم التوفيق في اختيار وترشيح معلم متعاون لهؤلاء الطلاب، ممن يتوافر فيهم امتلاك الكفايات الأساسية والمهارات الخاصة

بمهنة التدريس، ويتفق هذا مع ما أشارت إليه نتائج دراسة القوا، (2000م) ودراسة (Tango, 2003)، في حين اختلفت هذه النتيجة مع ما جاء بدراسة القاسم (2007م)، والتي جاءت المشكلات المرتبطة بالمعلم المتعاون من أقل المشكلات المرتبطة ببرنامج التربية العملية.

9 - 3 - للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث والذي نصه: ما المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالمدرسة؟ تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية لتحديد درجة المشكلة التي تواجه الطالب أثناء برنامج التربية العملية، والجدول (5) بين النتائج التي توصل إليها الباحث.

يتبين من خلال استطلاع نتائج الجدول (5) أن أكثر المشكلات حدة في محور (المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية المتعلقة بالمدرسة) هي: (لا تراعي رغبات الطالب/ ة المعلم/ ة في توزيع المناهج)، تلي ذلك العبارة (لا يسمح بالمشاركة في الأنشطة اللاصفية). حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي لكل منها (3.31)، (3.13)، بوزن نسبى بلغ قيمته على التوالي (70.1٪)، (62.2٪).

وقد عدت المشكلتان من المشاكل الكبيرة التي لاقت قبولا من إجابات الطلاب عينة البحث.

جدول رقم (5)

الأوزان النسبية لكل فقرة من فقرات محور (المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالمدرسة)، (ن= 100)

رقم	الفقرة	متوسط حسابي	انحراف معياري	وزن نسبى	درجة المشكلة
1	لا تراعي رغبات الطالب/ة المعلم/ة في توزيع المناهج.	3.31	1.30	%70.1	كبيرة
2	لا تتابع إدارة المدرسة الطالب/ة المعلم/ة.	2.38	1.11	%46.6	متوسطة
3	لا يسمح بالمشاركة في الأنشطة اللاصفية.	3.13	1.33	%62.2	كبيرة
4	عدم الاطلاع على أنظمة المدرسة وتعليماتها.	2.59	1.169	%51.8	متوسطة
5	لا توفر المدرسة مواد تعليمية أو أجهزة تقنية.	2.02	1.050	%40.4	متوسطة
6	أثقلت المدرسة كاهلنا بالحصص الإضافية.	2.57	1.187	%51.6	متوسطة
7	لا أطلع على استمارة التقويم الخاصة بالتربية العملية.	2.58	1.21	%39.8	متوسطة
8	بعد المدرسة عن سكن الطالب/ة المعلم/ة.	2.03	1.094	%40.0	متوسطة
	الدرجة الكلية	2.58	1.182	%50.03	متوسطة

على الجانب الآخر عدت بعض المشكلات التي واجهت طلاب وطالبات التربية العملية من المشكلات المتوسطة والتي عبرت عنها عينة البحث خلال إجاباتهم على بنود ومحاور أداة البحث الحالي مثل: عدم الاطلاع على أنظمة المدرسة وتعليماتها بمتوسط حسابي (2.59) ووزن نسبى (51.8٪)، لا أطلع على استمارة التقويم الخاصة بالتربية العملية) تحددت بمتوسط قيمته (2.58) بوزن نسبى يعادل (39.8٪)، (بعد المدرسة عن سكن الطالب/ة المعلم/ة)، بمتوسط حسابي (2.03)، ووزن نسبى تقدر قيمته بـــ(40.0٪).

أشارت بنود وعبارات هذا المحور إلى أن الدرجة الكلية لتلك المشكلات جاءت متوسطة، وقد جاء المتوسط الحسابي لبنود وعبارات هذا المحور لتعادل(2.58) ووزن نسبى عام يقدر بـــ(50.03٪)، وذلك من وجهة نظر الطلاب عينة البحث.

مناقشة نتائج السؤال الثالث: ما المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية المتعلقة بالمدرسة؟

أشارت نتائج الجدول رقم (5) إلى أن المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالمدرسة جاءت في مجملها متوسطة الحدة وقد لاقت المشكلتان: (لا تراعي رغبات الطالب/ة المعلم/ة في توزيع المناهج)، (لا يسمح بالمشاركة في الأنشطة اللاصفية) استجابات عالية من الطلاب والطالبات عينة البحث، حيث جاءت نتائجها بدرجة كبيرة الحدة، ووصفت باقي المشكلات بأنها متوسطة الحدة. هذا ويمكن تفسير نتائج هذا المحور إلى أن المدرسة كمكان أساسي وبيئة للتعليم والتدريب الميداني، يجب أن يتوافر فيه المواصفات اللازمة للارتقاء بمستوى الطلاب والطالبات المعلمين مهنياً وأكاديمياً، فيتوقف نجاح مخرجات برنامج التدريب الميداني بشكل كبير على مدى ملائمة البيئة المكانية والظروف والأجواء التي تجرى فيها عمليات التدريب من حيث التجهيزات والإمكانات المادية، ومعرفة فلسفة وأهداف برامج ومشروعات التدريب الميداني للطلاب المعلمين، فقد يأتي عدم متابعة المدرسة وعدم عنايتها بمشاركة الطالب المعلم أثناء فترة تدريبه بالأنشطة اللاصفية معوقاً في سبيل تنميته وتحقيق أهداف نموه مهنياً، إلى جانب ندرة أو عدم وجود الأجهزة والتقنيات التي من شأنها الرقي بمستويات تحقيق الأهداف الخاصة بالتدريب على كفايات الطالب/ة المعلم/ة المأمولة في برنامج تدريبه ميدانياً، وتتفق تلك النتائج مع نتائج دراسة: (القاسم،2007م الدخيل والمزروعي، 1997م Walelign & Fantahun, 2006).هذا ويخرج الباحث من خلال تلك النتائج بضرورة عناية مؤسسات التعليم للمدارس التي تطبق وتنفذ فيها برامج التدريب الميداني بالتجهيزات وتوظيفها في مواقف التعليم والتدريب.

9 – 4 – للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة

البحث والذي نصه: ما المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية بالمشرف الأكاديمي؟ تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية لتحديد درجة المشكلة التي تواجه الطالب أثناء برنامج التربية العملية، والجدول (6) يبين النتائج التي توصل إليها الباحث.

يتبين للباحث من خلال نتائج الجدول (6) أن من أكثر المشكلات حدة في محور المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالمشرف الأكاديمي، مثل: عدم التوجيه بالاهتمام بالمظهر والسلوك الحسن. وهي المشكلة الوحيدة التي احتلت درجة حدة كبيرة.

بينما احتلت بعض المشكلات درجة متوسطة ومنها:

- لم يسهم في تذليل الصعوبات التي تواجه الطالب/ ة المعلم/ ة.
- لم يوضح الأخطاء التي يقع فيها الطالب/ ة المعلم/ ة.

جدول رقم (6)

الأوزان النسبية لكل فقرة من فقرات محور (المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالمشرف الأكاديمي)، (ن= 100)

رقم	الفقرة	متوسط حسابي	انحراف معياري	وزن نسبى	درجة المشكلة
1	لم يسهم في تذليل الصعوبات التي تواجه الطالب/ة المعلم/ة.	2.06	1.071	%41.2	متوسطة
2	لم يوضح الأخطاء التي يقع فيها الطالب/ة المعلم/ة .	2.88	1.231	%57.2	متوسطة
3	عدم الاستفادة من المشرف/ة الأكاديمي أثناء زيارته .	2.72	1.294	%54.4	متوسطة
4	يوجد تعارض بين ملاحظات المشرف/ة والمعلم/ة المتعاون/ة.	2.18	2.548	%43.6	متوسطة
5	يعتمد في تقويم الطالب/ة المعلم/ة على تقرير المدرسة.	2.36	1.259	%47.2	متوسطة
6	عدم التوجيه بالاهتمام بالمظهر والسلوك الحسن.	3.37	1.228	%67.3	كبيرة
7	عدم التوجه باستخدام طرق وأساليب تدريسية حديثة.	1.57	1.012	%31.4	ضعيفة
8	لم يتواصل مع الطالب/ة المعلم/ة من خلال نظام إدارة التعلم (البلاك بورد Blackboard).	1.58	1.001	%31.6	ضعيفة
	الدرجة الكلية	2.34	1.330	%46.73	متوسطة

- عدم الاستفادة من المشرف/ة الأكاديمي أثناء زيارته.
- يوجد تعارض بين ملاحظات المشرف/ة والمعلم/ة المتعاون/ة.
- يعتمد في تقويم الطالب/ة المعلم/ة على تقرير المدرسة.

تحددت المشكلتان التاليتان بالمشكلات الضعيفة:

- عدم التوجه باستخدام طرق وأساليب تدريسية حديثة.
- لم يتواصل مع الطالب/ة المعلم/ة من خلال نظام إدارة التعلم Blackboard).

إجمالا، أشارت بنود وعبارات هذا المحور إلى أن الدرجة الكلية لتلك المشكلات جاءت متوسطة، وقد جاء المتوسط الحسابي لبنود وعبارات هذا المحور لتعادل(2.34) ووزن نسبى عام يقدر بـــ (46.73٪)، وذلك وفق ما أشارت به إجابات عينة البحث.

- مناقشة نتائج السؤال الرابع: ما المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية بالمشرف الأكاديمي؟

أشارت نتائج الجدول (6) إلى أن المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية المتعلقة بالمشرف الأكاديمي جاءت في مجملها متوسطة الحدة، وقد لاقت المشكلتان: (عدم التوجه باستخدام طرق وأساليب تدريسية حديثة)، (يتواصل مع الطالب/ة المعلم/ة من خلال (نظام إدارة التعلم Blackboard) استجابات تشير إلى أنها مشكلات ضعيفة تواجه الطالب المعلم أثناء فترة تدريبه ميدانيا.

ويعزى ذلك إلى عناية المشرف الأكاديمي بالطالب المعلم والتركيز على تحقيق أهداف تدريبه خلال فترة التربية العملية، مع عناية المشرف الأكاديمي بتوجيه المتدربين إلي استخدام طرائق وأساليب تدريسية حديثة تناسب معطيات العصر الحالي، من تقدم تقنى في مجال التعليم والتدريس واستراتيجياته، أضف إلى ما سبق دعم (نظام إدارة التعلم Blackboard) وعناية المشرف الأكاديمي بمتابعة الطلاب وإرشادهم إلى العديد من الممارسات والتكليفات التي تطبق من خلال نظام إدارة التعلم Blackboard، وهذا يدل على عناية المشرف الأكاديمي بالأدوار والمهام المطلوبة لتنمية كفايات ومهارات الطالب المعلم وإلى الجهد المبذول أثناء فترة التدريب الميداني، خاصة أن المشرفين الأكاديميين من منسوبي كلية التربية والآداب بتربة فرع جامعة الطائف، المتخصصين في التربية وعلومها، مما ييسر القيام بإنجاز أهداف التربية العملية بإتقان، مع تقديم التوجيه والإرشاد للطالب المعلم طوال الدوام الأسبوعي، سواء بمقر التدريب أو عن طريق برنامج وبيئة التعلم الإلكترونية المحددة بنظام الـــ Blackboard. هذا وتتفق الدراسات (الأسطل، 2004م؛ وياسين، 2002م) إلى أهمية ومدى تأثير وفاعلية أدوار

المشرف الأكاديمي في الارتقاء بشخصية الطالب المعلم وفي عمليات إرشاده وتوجيه، وهو ما يتفق ونتائج المحور الحالي من البحث.

9-5 - للإجابة عن السؤال الخامس والذي نصه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمجالات مشكلات التربية العملية تعزى لاختلاف الجنس؟تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وإجراء اختبار «ت» لدلالة الفروق بين المتوسطات، والجدول (7) يبين نتائج اختبار «ت».

يتضح من نتائج الجدول (7) أن الفروق بين المتوسطات الحسابية بلغت مستوى الدلالة الإحصائية للبنود والأبعاد الفرعية جميعها، حيث بلغت قيم «ت» الإحصائية للمحاور كالتالي:

- (4.632-): المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية المتعلقة بالطالب المعلم.
- (3.836-): المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية المتعلقة بالمعلم المتعاون.
- (3.715-): المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية المتعلقة بالمدرسة.
- (3.341-): المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية بالمشرف الأكاديمي.

جدول رقم (7)

نتائج اختبار (ت) لاختلاف المشكلات التي تواجه الطلاب المعلمين أثناء فترة التربية العملية باختلاف جنسهم

المجال	الذكور		الإناث		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالطالب المعلم.	2.43	0.76	3.39	1.13	-4.632	0.00*
المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالمعلم المتعاون.	3.42	0.79	2.86	0.74	-3.836	0.00*
المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالمدرسة.	3.04	1.43	2.09	0.61	-3.715	0.00*
المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية بالمشرف الأكاديمي.	2.38	1.06	2.31	0.64	-3.341	0.01*
الدرجة الكلية	2.8175	1.01	2.6625	0.78	-3.881	0.00*

* الفروق دالة عند مستوى ($\alpha = 0.05$) فأقل.

- (3.881-): الدرجة الكلية لبنود وعبارات المحور.

من الملاحظ على نتائج الجدول أن جميع قيم «ت» دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) فأقل، وبمراجعة المتوسطات الحسابية لطبيعة المشكلات المرتبطة ببرنامج التربية العملية، لوحظ أنها جاءت عند الذكور أعلى منها عند الإناث، حيث جاء المتوسط الحسابي العام عند الذكور وقدره (2.82)، بينما جاءت قيمته ب(2.66) لدى الإناث، وذلك في جميع المحاور عدا المشكلات المتعلقة بالطالب المعلم، حيث لوحظ أن مشكلات هذا المحور يعانى منها الإناث بدرجة أكبر عن الذكور، حيث قدرت المتوسطات الحسابية لدى عينة الإناث ب(3.39)، بينما جاء المتوسط الحسابي لدى عينة الطلاب المعلمين من الذكور بمتوسط حسابي قدره (2.43).

- مناقشة نتائج السؤال الخامس: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمجالات مشكلات التربية العملية تعزى لاختلاف الجنس؟.

يرتبط هذا السؤال بوجود أو عدم وجود فروق دالة إحصائيا حول مشكلات التربية العملية التي تعزى لاختلاف الجنس، وقد أشارت نتائج الجدول (7) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة البحث الذكور والإناث الذين شاركوا في الإجابة على بنود ومحاور أداة البحث، وذلك في مستوى المشكلات التي تواجههم أثناء تنفيذ برنامج التربية الميدانية تعزى إلى الجنس، فقد لوحظ أن تلك المشكلات جاءت عند الذكور أعلى منها عند الإناث، حيث قدر المتوسط الحسابي العام عند الذكور ب(2.82)، بينما قدرت قيمته ب(2.66) لدى الإناث، وذلك في جميع المحاور عدا المشكلات المتعلقة بــالطالب المعلم، حيث لوحظ أن مشكلات هذا المحور يعانى منها الطالبات المعلمات بدرجة أكبر من الطلاب المعلمين، قدرت قيمة المتوسطات الحسابية لدى عينة البحث من الإناث بــ(3.39)، بينما جاء المتوسط الحسابي لدى عينة الطلاب المعلمين من الذكور بمتوسط حسابي قدره (2.43). وقد يعزو الباحث تلك النتيجة إلى عناية الإناث بمهنة التعليم والتدريس عن الطلاب من الذكور، وسعيهن لتحقيق أهداف تعلمهن أو تدريبهن بدرجة من الفاعلية عن الطلاب المعلمين ممن شاركوا في الدراسة الميدانية، وتختلف تلك النتيجة مع ما جاءت به دراسة الأسطل(2004م).وفي سبيل التحقق من وجود فروق تؤول إلى الجنس، فقد اتفقت هذه النتيجة ونتائج دراسة الخوالده وآخرون (2010م)، ولكنها اختلفت مع ما توصلت إليه نتائج دراسة القاسم (2007م) التي بينت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لجنس الطالب المعلم.

9 – 6 – للإجابة عن السؤال السادس من أسئلة البحث والذي نصه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمجالات مشكلات التربية العملية تعزى لاختلاف التخصص؟ تم

حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وإجراء اختبار «ت» لدلالة الفروق بين المتوسطات، والجدول (8) يبين نتائج اختبار «ت».

يتضح من نتائج الجدول (8) أن الفروق بين المتوسطات الحسابية لجملة المشكلات التي تواجه عينة البحث، لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية تبعا لمتغير اختلاف التخصص، حيث لوحظ أن جميع قيم «ت» الإحصائية لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية عند مستوى (α = 0.05)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بنود المشكلات تحت هذا المحور، والتي تعزى إلى اختلاف التخصص الأكاديمي، والتي تواجه الطلاب عينة البحث.

- مناقشة نتائج السؤال السادس: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمجالات مشكلات التربية

جدول رقم (8)

نتائج اختبار (ت) لاختلاف في المشكلات التي تواجه الطلاب المعلمين أثناء فترة التربية العملية تعزى لاختلاف التخصص.

المجال	علمي		إنساني		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالطالب المعلم.	2.85	0.89	2.97	0.68	1.273	0.203
المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالمعلم المتعاون.	2.99	0.68	3.29	0.79	0.558	0.572
المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالمدرسة.	2.66	0.69	2.49	0.49	1.413	0.172
المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية بالمشرف الأكاديمي.	2.23	0.64	2.45	0.75	0.257	0.784
الدرجة الكلية	2.68	0.73	2.8	0.68	0.876	0.433

*الفروق دالة عند مستوى (α = 0.05) فأقل.

العملية تعزى لاختلاف التخصص؟

يرتبط هذا السؤال بوجود أو عدم وجود فروق دالة إحصائيا حول مشكلات التربية العملية التي تعزى لاختلاف التخصص، ويتضح من نتائج جدول (8) أن الفروق بين المتوسطات الحسابية لجملة المشكلات التي تواجه عينة البحث، لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية تبعا لمتغير اختلاف التخصص، حيث لوحظ أن جميع قيم «ت» الإحصائية لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بنود المشكلات تحت هذا المحور والتي تعزى لاختلاف التخصص الأكاديمي.

ويعزو الباحث ذلك إلى تجانس توجهات وآمال ورغبات الطلاب المعلمين والطالبات المعلمات في الحصول على درجة الدبلوم التربوي، ومن ثم شعور الطالب/ ة بضرورة إتقان المهام التي تؤهله إلى ذلك، على الرغم من ارتفاعها في متوسطات عينة الطالبات عنها لدى الطلاب الذكور. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج دراسة القوا (2001م).

عاشراً- التوصيات والمقترحات:

بناءً على ما تقدم، وفي ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، وما ظهر من نتائج توصل إليها الباحث خلال الدراسة الميدانية للبحث الحالي، فإن الباحث يتقدم بالتوصيات التالية:

- زيادة عناية كليات التربية ببرامج التربية العملية والتدريب المصغر كجانب تطبيقي مهم أثناء إعداد الطالب/ ة المعلم/ ة أكاديمياً.
- ضرورة الأخذ بآراء الخبراء في كليات التربية، وكذلك توصيات المؤتمرات العلمية وتوصيات البحوث والرسائل العلمية في الميدان بشأن تطوير برنامج التربية العملية وبرامج التدريب الميداني للطلاب المعلمين.
- توفير دعم مالي، ومنح مجموعة من الحوافز المادية والمعنوية للإدارات المدرسية المتعاونة والمعلمين المتعاونين على ما يبذلونه وما يقدمونه من جهود أثناء تنفيذ برامج التربية العملية.
- عقد مؤتمرات علمية تعتمد تقديم رؤى واستراتيجيات مستقبلية لتطوير برامج إعداد المعلم على مستوى الوطن العربي وجامعاته المتعددة.
- وضع معايير محددة لاختيار المدارس التي يتم ترشيحها لتنفيذ برنامج التربية العملية من خلالها، وكذلك الضوابط اللازمة للمعلم المتعاون/ المعلمة المتعاونة في تنفيذ مخطط واستراتيجية التربية العملية.
- ويقترح الباحث في سبيل النهوض ببرنامج التربية العملية التوصل لعمل وإتاحة نظام ذكى أو (نظام خبير: Expert System) يتم من خلاله توحيد الجهود وطرح البدائل التي ترقى بمجال

التربية الميدانية وتطوير أساليبها واستراتيجياتها المتعددة.

- وضع دليل خاص للتربية العملية يراعي أدوار ومهام الطالب/ة المعلم/ة، وإدارة المدرسة، والمعلم المتعاون، والمشرف الأكاديمي.

حادي عشر/ الخاتمة

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله أما بعد:

تعد التربية العملية التطبيق العملي لما تعلمه الطالب في برنامج كليات التربية، لكونها الخبرة التدريسية الأولى التي يمارسها الطالب المعلم، ومن الطبيعي أن تظهر بعض المشكلات التي قد تعرض طريقه، وما هذه الدراسة إلا كغيرها من الدراسات البحثية التي أجريت في هذا الخط البحثي، إلا أنها انفردت بدراسة المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية بكلية التربية والآداب بتربة، جامعة الطائف، ويمكن الاستفادة منها ومن غيرها من الدراسات، في إحداث تطور نوعي في برامج التربية العملية، وتهيئة الطالب المعلم بقدر كاف من المعارف والاتجاهات والمهارات والقدرات التي يتطلبها حاضره ومستقبله.

المصادر والمراجع

أولا-المصادر والمراجع العربية:

أبو الهيجاء، فؤاد. (2002م). التربية العملية: دليل عمل المشرفين والطلاب والمعلمين. عمان، الاردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

أبو لبدة، عبدالله، والخليلي، خليل وأبو زينة، فريد.(1996م). المرشد في التدريس. دبي: دار القلم.

أبو شندي، يوسف، وأبو شعيرة، خالد، وغباري، ثائر. (2009م). تقويم برنامج التربية العملية في جامعة الزرقاء الخاصة ومقترحات تطويره. مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، 9(1)، 37 – 65.

أبو ريا، محمد يوسف. (2007م). تقويم برنامج التربية العملية في الجامعات الأردنية من وجهة نظر الطلبة المديرين والمعلمين المتعاونين وطلبة التربية العملية. مجلة دراسات- العلوم التربوية، 34(1)، 1 – 11.

الأحمد، خالد طه.(2005م). تكوين المعلم من الإعداد إلى التدريب. العين، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

حسن، محمود و دلول، عدنان. (2001م). مبادئ التربية العملية ومهارات التدريس. غزة: جامعة الأقصى.

الأسطل، إبراهيم.(2004م). دراسة لأهم المشكلات التي تواجه الطالب المعلم أثناء فترة التربية العملية بكلية التربية والعلوم الأساسية في جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا. مجلة العلوم التربوية- جامعة قطر، 6، 143-181.

حمدان، محمد زياد.(1992م). الإشراف في التربية المعاصرة: مفاهيم وأساليب وتطبيقات. عمان: دار التربية الحديثة.

عبدالسميع، مصطفي وحواله، سهير.(2005م). إعداد المعلم: تنميته وتدريبه. ط1، عمان: دار الفكر.

خوالدة، مصطفي، واحميدة، فتحي والحجازي، سعاد. (2010م). مشكلات التربية العملية التي تواجه الطلبة المعلمين في تخصص تربية طفل في كلية الملكة رانيا للطفولة بالجامعة الهاشمية. مجلة جامعة دمشق، 3(26)، 737- 781.

الدخيل، إبراهيم، والمزروعي، حفيظ.(1997م). مشكلات التربية العملية في مدارس التطبيق الميداني كما يراها الطلاب المعلمون والطالبات المعلمات من كليتي العلوم التطبيقية والعلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، 21،41-57.

دياب، سهيل رزق.(2001م).أهمية أدوار مشرف التربية العملية

ومدى ممارسته لهذه الأدوار. مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية، 6، 144-180.

راشد، علي.(1996م). اختيار المعلم وإعداده ودليل التربية العملية. ط1. القاهرة: دار الفكر العربي.

الشاعر، إبراهيم محمود.(2010م). فاعلية دور المعلم المتعاون في التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر طلبة التربية العملية في منطقة بيت لحم، استرجع من: http://www.qou.edu/arabic/researchProgram/researchersPages/ibrahimAlShaer/effectiveTeacher.pdf

العبادي، حامد مبارك. (2004م). مشكلات التربية العملية كما يراها الطلبة المعلمين في تخصص معلم الصف وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس. مجلة دراسات- العلوم التربوية، 31(2)، 242-253.

عبد الرحمن، محمد السيد. (1989م). مشكلات الطفولة المتأخرة: مركز دراسات الطفولة. القاهرة: جامعة عين شمس.

عطية، محسن والهاشمي، عبد الرحمن.(2008م). التربية العملية وتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل. الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع .

العليمات، على مقبل.(2009م). مشكلات التربية العملية في كلية العلوم التربوية بجامعة آل البيت. ،1، 269-305، عمان: مكتبة المجتمع العربي.

عياد، حنان أحمد.(2013م). واقع برنامج التربية العملية في مؤسسات التعليم العالي في الضفة الغربية من وجهة نظر الطلبة المعلمين. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، نابلس: جامعة النجاح الوطنية.

الفتلاوي، سهيلة.(2004م).تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم: أنموذج في القياس والتقويم التربوي، ط1، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.

فيفر، إيزابيل و دنلاب، جين.(2001م). الإشراف التربوي على المعلمين: دليل لتحسين التدريس. ترجمة: محمد ديراني، ط3، الأردن: روائع مجدلاوي للتوزيع والنشر.

القاسم، عبد الكريم. (2007م). مشكلات الجانب العملي لمقرر التربية العملية بالمناطق التعليمية بجامعة القدس المفتوحة في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر الطلبة المعلمين. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، 10، 129-184.

القوا، عبد المنعم.(2001م). دراسة لأهم مشكلات الطلاب والطالبات المعلمات المتخصصين في الدراسات الإسلامية والمعلمين والمعلمات المتعاونات ببرنامج التربية العملية في جامعة الملك الفيصل. حولية كلية التربية- جامعة قطر، 17، 225-272.

النجاجي، فوزية محمود.(1996م). المشكلات التي تواجه طالبات قسم تربية الطفل في التربية العملية بكلية التربية بطنطا. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، 2(3)، 265-286.

ياسين، محمد رياض. (2002م). مشكلات التربية العملية الميدانية لدى طلبة كلية التربية الحكومية بغزة.(رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، مصر: جامعة عين شمس.

يونس، كمال خليل. (2008م). المشكلات التي تواجه طلبة برنامج التربية في منطقة الخليل التعليمية بجامعة القدس المفتوحة في أثناء تطبيق التربية العملية. المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة، 2، 193-218.

ثانيا- المصادر والمراجع الأجنبية:

References

Abdel-Samee, & M., Hawalah, S. (2005). *Teacher preparation: Development and training (in Arabic)*. 1st ed., Amman: Dar Alfikr.

Abdulrahman, M. A. (1989). *Late childhood problems: Centre of childhood studies (in Arabic)*. Cairo: Ain Shams University.

Abu Alhayjaa, F. (2002). *Teaching Practicum: Guidelines for supervisors, students and teachers (in Arabic)*. Amman: Dar Almanahej for Publishing and Distribution.

Abu Lubda, A., Al-Khalili, K., & Abu Zina, F. (1996). *The guide in teaching (in Arabic)*. Dubi: Dar Alqalam.

Abu Rayya, M. (2007). *Evaluation of the teaching practicum* programs in Jordanian universities from the perspectives of students, collaborating teachers, and students of *teaching practicum (in Arabic). Dirasat Journal: Educational Science*s, *34*(1), 1-32.

Abu Shandy, Y., Abu Shaera, K., & Ghabary, T. (2009). Evaluation of the *teaching practicum* program at Zarqa private university and *suggestions* for development *(in Arabic)*. *Zarqa Journal for Research and Humanities Studies*, *7*(1), 37-65.

Alabbadi, H. (2004). The problems of teaching practicum as viewed by student-teachers and its relationship with their attitudes towards teaching profession *(in Arabic)*. *Dirasat Journal: Educational Sciences*, *31*(2), 242-253.

Alahmad, K. T. (2005). *Teacher's formation from preparation to training (in Arabic)*. The United Arab Emirates: Dar Al-Kitab Al-Jamie.

Alalimat, A. M. (2009). *Teaching practicum problems at the college of educational sciences at Al Al-bayt University (in Arabic)*. Vol. 1 (pp. 269-305), Amman: Al-Mujtamaa Al-Arabi Library.

Al-Astal, I. (2004). A study on the problems facing the student-teacher during teaching practicum at the college of education and basic sciences in Ajman university for science and technology. *Journal of Educational Sciences*- Qatar University, *6*, 143-181.

Al-Dekhail, I., & Al-Mazroee, H. (1997). Teaching practicum problems in field practice as perceived by female as well as male student-teachers at the colleges of applied sciences and social sciences in Umm AL-Qura University. *Journal of Curriculum and Instruction, 41*, 21-57.

Al-Fatlawi, S. (2004). *Differentiation of instruction in teacher preparation and qualification: a model for educational evaluation and assessment.* 1st ed., Jordan: Dar Al-Shurook for Publication and Distribution.

Al-Najaji, F. M. (1996). The challenges facing child-education female student-teachers during teaching practicum at the College of Education in Tanta *(in Arabic)*. *Journal of Educational and Social Studies*, *2*(3), 265-286.

Al-Qasem, A. (2007). The problems of the practical side of the teaching practicum course at the educational regions at Al-Quds Open University in northern Palestine governorates as viewed by student-teachers. *Journal of Al-Quds Open University for Researches and Studies, 10,* 129-184.

Al-Qawa, A. (2001). A study on the problems of Islamic studies male and female students together with the cooperation male and female teachers in the teaching practicum programs at King Feisal University. *Periodical of the College of Education*- Qatar University*, 17,* 272-225.

Al-Shaer, I. M. (2010). The effectiveness of the cooperating teacher' s role in the teaching practicum in Al-Quds Open University from the perspective of teaching practicum student-teachers in Beyt Lahem. Retrieved from http//:www.qou.edu/arabic/researchProgram/researchersPages/ibrahimAlShaer/effectiveTeacher.pdf.

Atyah, M., & Alhashmi, A. (2008). *Teaching practicum and its applications in future teacher preparation (in Arabic)*. Jordan: Dar Almanahej for Publishing and Distribution.

Ayyad, H. A. (2013). *The statuesque of the teaching practicum programs in higher education institutes in the west bank as viewed by student-teachers.* (Unpublished MA thesis), College of Post-Graduate Studies, Al-Najah National University, Plestain: Nabless.

Deyyab, S. R. (2001). Importance the teaching practicum supervisor's roles and the extent to which he practices them *(in Arabic)*. *Palestinian Journal of Research and Educational Studies, 6,* 144-180.

Fefer, E., & Denlab, J. (2001). *Educational supervision on teachers (in Arabic)*. Translated by Mohammed Derani, Jordan: Majdalawi for Publishing and Distribution.

Hamdan, M. Z. (1992). *Supervision in recent education, concepts, methods and application*s (*in Arabic)*. Amman: Dar Al-Tarbia Al-Hadeetha.

Hasan, M., & Dalol, A. (2001). *Principles of teaching practicum*. Gaze: Al-Quds University.

Khawaldah, M., Hemida, F., & Al-Hijazi, S. (2010). Problems of teaching practicum facing child education student-teachers in Queen Rania Faculty for childhood in Hashemite University *(in Arabic)*. *Damascus University Journal*, *3*(26), 737-781.

Rashed, A. (1996). *Teacher selection and preparation and teaching practicum guide*. 1st ed., Cairo: Dar Alfikr Alarabi.

Reid, J. A. (2011). A practicum for teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 4*, 31-93.

Tango, S. Y. (2003). Challenge and support the dynamics of student teacher's professional learning in the field experience. *Teaching and Teacher Education, 5*, 13-59.

Walelign, T., & Fantahun, M. (2006). Assessment on problems of the new pre-service teachers training program in Jimma University. *Ethiopian Journal of Education and Science*, *2*, 61-72.

Yasen. M. R. (2002). *Teaching practicum problems facing*

*governmental college of education student-teachers in Gaza strip. (*Unpublished MA thesis), College of Education, Ain Shams University, Egypt: Ain Shams.

Younis, K. K. (2008). Problems facing education program students in Al-Khalil educational region in Al-Quds Open University during teaching practicum. *Palestinian Open University Educational Journal, 2*, 193-218.

تقويم محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية في ضوء قيم المواطنة

جعفر محمود الموسى[*1]، وتغريد عبدالله الجيار[2]

جامعة طيبة

(قدم للنشر في 08/ 07/ 1436 هـ؛ وقبل للنشر في 10/ 07/ 1437 هـ)

ملخص البحث: هدفت هذه الدراسة إلى تقويم محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية في ضوء قيم المواطنة، وقد تكوّن مجتمع الدراسة من كتب الدراسات الاجتماعية المقررة على طالبات المرحلة المتوسطة للعام الدراسي 1434/ 1435هـ، أما عينة الدراسة فقد تكوّنت من أحد كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة، والذي تم اختياره بالطريقة العشوائية البسيطة، وهو كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط، وقد تطلب إجراء إعداد قائمة بقيم المواطنة التي ينبغي إكسابها لطالبات المرحلة المتوسطة، ومن ثم تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط للتعرف على مدى توافر قيم المواطنة التي ينبغي إكسابها للطالبات في المرحلة المتوسطة . وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: جاءت القيم في المجال السياسي في المرتبة الأولى على مستوى المجالات من حيث توافرها في كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط بنسبة مئوية بلغت (72.70٪)، ثم القيم في المجال الاجتماعي في المرتبة الثانية بنسبة مئوية بلغت (14.19٪)، وفي المرتبة الأخيرة القيم في المجال الاقتصادي بنسبة مئوية بلغت (13.11٪).

الكلمات المفتاحية: المواطنة، قيم المواطنة، كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية.

*****

Evaluating the Contents of National and Social Studies Textbooks for Saudi Intermediate Schools in Light of Citizenship Values

Jafar Mahmoud Al-Mousa [*1] ,Taghreed Abdullah Gayar[2]

Taibah University

(Received 27/4/2015; accepted 17/04/2016)

Abstract: The present study aimed at evaluating the contents of national and social studies textbooks for Saudi intermediate schools in light of citizenship values. The population of the study included all the social studies textbooks for female intermediate schools in the academic year 1434-1435 A H. The sample of the study was a social studies textbook for first intermediate female students, which was randomly chosen for the purpose of the study. A list of citizenship values that should be acquired by female intermediate school students was prepared, and then the contents of the chosen sample textbook was analyzed to ascertain its inclusion of the necessary values and finally evaluated. Based on their repetitions in the textbook, it was found that the political values came first place (72.70%), the social values came second (14.19%), and the economics values came last (13.11%).

Key Words: Citizenship, Citizenship Values, National and social studies textbooks.



DOI: 10.12816/0023163

(*) للمراسلة:

(1) أستاذ مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية المساعد، كلية التربية، جامعة طيبة، المدينة المنورة، ص. ب. 30003، المملكة العربية السعودية.

(2) معلمة، وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية.

(*) **Corresponding Author:**

(1) Assistant Professor, Curriculums and Methods of Teaching Social Studies, College of Education, Taibah University, Madina Munawarah,, P.O.Box 30003, Saudi Arabia..

e-mail: jaf_mousa@yahoo.com

(2) Teacher, the Ministry of Education, Saudi Arabia .

أولاً – المقدمة

تواجه التربية اليوم في كثير من المجتمعات كثيراً من التحديات، أخطرها ما يعرف بظاهرة العولمة، والتي تحمل في مضامينها تهديداً كبيراً لكل المجتمعات؛ فمع العولمة وما يصاحبها من تداعيات اقتصادية، وثقافية، واجتماعية، وأيديولوجية، لم يعد العالم كما عهدناه فيما مضى؛ فالحدود الثقافية في طريقها إلى التلاشي، مما يسمح بانتقال كثير من الأفكار والمعتقدات التي تكاد تقضي على الخصوصية في كثير من المجتمعات، ومن ثَمَّ لا يبقى للمكان والتاريخ أي معنى في ظل السعي إلى عولمة التربية، ولهذا خطورته على كل من الدول المتقدمة والنامية من خلال التأثير في مقومات المواطنة والولاء عند أفرادها.

وحتى تكون المواطنة مبنية على وعي لابد أن تتم بتربية مقصودة تشرف عليها الدولة، يتم من خلالها تعريف الطالب المواطن بعدد من مفاهيم المواطنة وخصائصها، مثل: مفهوم الوطن، والحكومة، والنظام السياسي، والمجتمع، والشورى، والمشاركة السياسية وأهميتها، والمسؤولية الاجتماعية وصورها، والقانون، والدستور، والحقوق والواجبات، وغيرها من مفاهيم المواطنة وأسسها. (المعمري 2004، ص: 51).

وهناك كثير من المؤسسات التي تشكل المواطنة وتنميها عند الفرد، ومنها الأسرة، والمؤسسات الدينية، والرفاق، ومجموعة العمل، والمدرسة التي تنفرد عن غيرها بالمسؤولية الكبيرة في تنمية المواطنة، وتشكيل شخصية المواطن والتزاماته، وفي تزويده بالمعرفة والمهارات اللازمة من أجل المواطنة الصالحة، وتنجز المدارس تلك المسؤولية من خلال المناهج الدراسية التي تبدأ في مراحل العمر الصغرى، وتستمر حتى بقية المراحل العمرية . (البراهمه، 2008، ص: 320).

ويرى الباحثان أن عملية تنمية المواطنة من العمليات المعقدة؛ لأنها تعتمد على عوامل كثيرة، منها ما هو نفسي، وما هو اجتماعي، وسياسي، وثقافي، وهي عوامل مهمة يجب مراعاتها من قبل المربين في المجتمع؛ حتى تتم تنمية المواطنة بشكل أكثر إيجابية وفاعلية.

وقد تعالت الأصوات المنادية بضرورة تعليم المواطنة وتنميتها، وتذليل جميع الصعوبات والتحديات التي تواجه ذلك، حتى أصبحت تنمية المواطنة هدفاً أساسياً تسعى إليه جميع الحكومات والنظم السياسية في دول العالم المختلفة (فريحه، 2002، ص: 18).

ويشير (عبيد، 2005، ص: 116) إلى أن قيم المواطنة تُعد واحدة من أكثر القيم الاجتماعية الأخلاقية أهمية في الحياة المدنية، كما أنها أحد الأهداف الأساسية للتربية،وتُعد من أولويات نواتج التعلُّم. كما أن قيم المواطنة تشكل الملامح الأساسية لضمير المجتمع ووجدانه، وتنظم سلوك الأفراد فيه، وتحافظ على وحدة الهوية الاجتماعية وتماسكها. (العازمي

والرميطي، 2011، ص:14).

وتُعد الدراسات الاجتماعية ومناهجها من أهم الميادين التي تُساهم في تنمية قيم المواطنة، حيث أكدت(الأحمد، 2010، ص: 167) أن هناك علاقة بين مناهج الدراسات الاجتماعية والمفاهيم الوطنية، فلا تُنمّى المفاهيم الوطنية دون الاستعانة بمنهج الدراسات الاجتماعية، ولا يمكن تصور منهج للدراسات الاجتماعية يخلو من المفاهيم الوطنية، فلا بد من الاهتمام بتدريس المفاهيم والقيم الوطنية والقيم الإنسانية وتعزيزها في مناهج الدراسات الاجتماعية.

ويرى (عبد الباسط، 2008، ص: 29) أن الدراسات الاجتماعية من المواد الدراسية التي من الممكن أن تلعب دوراً مهماً في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ في المراحل الدراسية المختلفة، وذلك إذا ما أحسن اختيار وصياغة أهدافها ومحتوياتها من ناحية، وتدريسها وتقويمها من ناحيةٍ أخرى. حيث تسعى مناهج الدراسات الاجتماعية بحكم طبيعتها إلى إكساب التلاميذ كمّاً من المعارف والمهارات والاتجاهات السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي تُمكنهم من التعرُّف على التغيرات المحلية والعالمية ومواكبتها وتطويرها بما يعود بالنفع عليهم وعلى مجتمعاتهم التي ينتمون إليها.

وتعرف المواطنة بأنها: "صفة الفرد الذي يتمتع بالحقوق، ويلتزم بالواجبات التي يفرضها عليه انتماؤه إلى مجتمعٍ معين في مكان محدد. وهي شعور الفرد بحبه لمجتمعه، ووطنه، واعتزازه بالانتماء إليه، واستعداده للتضحية من أجله، وإقباله طواعيةً على المشاركة في نشاطات وإجراءات وأعمال تستهدف المصلحة العامة".

ويرى (كرم، 2002، ص: 150) أن هناك تدنياً واضحاً في الوعي بأهمية المواطنة لدى الناشئة وجيل الشباب في المجتمعات العربية؛ وذلك بسبب وجود الكثير من التحديات التي تحول دون تحقيق ذلك، وهذا يشير إلى أن هناك قصوراً فعليًا في دور المؤسسات المجتمعية، الثقافية والتربوية في تنمية الانتماء والوعي الوطني، والتأكيد على الهوية وفق ما تقتضيها غايات المجتمع وأهدافه.

وعليه فإن من أهم مسؤوليات المنهج التربوي أن يؤكد على عدم وجود تعارض بين الوطنية والإنسانية، فيكسب الطلاب مقومات الانتماء للوطن متمثلاً في الولاء للأسرة والمجتمع المحلي بمصالحه ومؤسساته، والمجتمع الوطني بمنظماته وهيئاته، ويكمل ذلك بالانتماء العالمي، وتنمية مسؤولية التلاميذ وتربيتهم بما يحقق البعد الإنساني الذي يقوم عليه المجتمع الدولي (الحبيب، 2005، ص: 28).

ولما كانت قيم المواطنة من أهم القيم التي تسعى المملكة العربية السعودية إلى المحافظة عليها وغرسها في نفوس شبابها ومواطنيها؛ وذلك حتى تكون قادرة على مواجهة تحديات العولمة وخصوصاً أنها دولة

إسلامية تعد غرس القيم الوطنية من أهم مسؤولياتها الإسلامية، وذلك من خلال اعتماد الإسلام الخطوة الأولى في تدريس قيم المواطنة، حيث دعا الإسلام إلى أن الإنسان يجب أن يعمل لدنياه كأنه يعيش أبداً ولآخرته كأنه يموت غداً متمثلاً بقوله تعالى: ﴿ وَٱبۡتَغِ فِيمَآ ءَاتَىٰكَ ٱللَّهُ ٱلدَّارَ ٱلۡأٓخِرَةَۖ وَلَا تَنسَ نَصِيبَكَ مِنَ ٱلدُّنۡيَاۖ وَأَحۡسِن كَمَآ أَحۡسَنَ ٱللَّهُ إِلَيۡكَۖ وَلَا تَبۡغِ ٱلۡفَسَادَ فِي ٱلۡأَرۡضِۖ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُحِبُّ ٱلۡمُفۡسِدِينَ ﴾ (القصص: 77).

كما أشار القرآن الكريم إلى حقيقة وطننا بقوله تعالى: ﴿ وَهَٰذَا ٱلۡبَلَدِ ٱلۡأَمِينِ ﴾ (التين: 3)، ولكي يبقى هذا أميناً يتطلب دائماً الحرص على تنمية روح المواطنة الحقة لدى أبناء هذا البلد. وعليه فإن إدراك أهمية التربية القيمية بشكلٍ عام وقيم المواطنة بشكلٍ خاص في تشكيل المتعلم وإعداده لخدمة وطنه، كان من الدوافع التي أملت على الباحثين ضرورة البحث في تقويم محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة في ضوء قيم المواطنة، وذلك من خلال تحليل محتوى هذه الكتب،لا سيما أن هذه الكتب قد أقرت حديثًا على الطالبات، ولعله من المناسب كما يرى الباحثان القيام بعملية التقويم لكتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة في ضوء قيم المواطنة.

ثانياً- مشكلة الدراسة:

على الرغم من الأهمية التي تحظى بها العملية التربوية في المجتمعات عامة وفي المملكة العربية السعودية خاصة وما تقوم به من دور فعال في ترسيخ قيم ومفاهيم المواطنة وتعزيز الانتماء للوطن، ونظراً إلى ما يمثله محتوى المناهج الدراسية من أهمية في تنمية القيم وإكسابها بصفة عامة وأهمية محتوى الدراسات الاجتماعية والوطنية بصفة خاصة، أصبح هناك اهتمام عالمي بالمواطنة الصالحة وتنمية قيمها في المراحل الدراسية المختلفة، إلا أن المتتبع للدراسات التي أجريت في هذا المجال يجد أن معظمها تشير إلى تدني قيم المواطنة في كتب الدراسات الاجتماعية وهو ما أكدت عليه دراسة كل من (البراهمة، 2008؛ عبدالباسط، 2009؛ مرتجى والرنتيسي،2011).

وعليه تكتسب الدراسة أهميتها من خلال أهمية بناء المجتمع الإسلامي الصحيح المتعايش في إطار الوطن الذي يسمو به المواطن بروح المواطنة الحقة التي تمثل المساواة والعدالة بين البشر وحث عليها القرآن الكريم. ونظراً لما يمثله هذا الموضوع من أهمية بالنسبة للمملكة العربية السعودية؛ فقد جاءت هذه الدراسة بهدف البحث في مدى مساهمة محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة المتوسطة في تنمية قيم المواطنة، ومن هنا فإن مشكلة الدراسة تحددت في الأسئلة الآتية:

1- ما قيم المواطنة الواجب تضمينها في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة

المتوسطة في المملكة العربية السعودية؟.

2- ما مدى توافر قيم المواطنة في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية من خلال تحليل محتواها؟

ثالثاً- أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

1- التعرف على قيم المواطنة التي يجب تضمينها في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية.

2- التحقق من مدى توافر قيم المواطنة في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية من خلال تحليل محتواها.

رابعاً- أهمية الدراسة:

سوف تسهم هذه الدراسة بما يلي:

1- تتضح أهمية موضوع الدراسة بوصف قيم المواطنة من أهم القيم التي تسعى المملكة العربية السعودية إلى المحافظة عليها، وغرسها في نفوس شبابها ومواطنيها.

2- الكشف عن مدى إسهام كتب الدراسات الاجتماعية في تنمية قيم المواطنة لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

3- معرفة مدى أهمية تنمية قيم المواطنة لدى طالبات المرحلة المتوسطة من خلال كتب الدراسات الاجتماعية.

4- تزويد المعلمات بقيم المواطنة التي يجب تنميتها لدى طالبات المرحلة المتوسطة وأخذها بعين الاعتبار عند التخطيط للتدريس.

5- قد تسهم هذه الدراسة في تطوير العناصر الأخرى المتعلقة بالدراسات الاجتماعية مثل طرائق التدريس، وممارسات المعلمات الصفية والتقويم، من حيث تعديلها وتطويرها لتنمية قيم المواطنة.

6- تزويد مخططي البرامج التربوية والمناهج التعليمية بمعلومات ذات فائدة علمية عن واقع قيم المواطنة في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة بهدف تحسين وتطوير القيم، والتركيز عليها في الكتب المدرسية، بهدف إكسابها للطلبات والاهتمام بها أثناء إعداد المعلمين قبل الخدمة، وفي تأهيلهم أثناء الخدمة، وفي الدورات التدريبية التي تعقدها لهم وزارة التربية والتعليم.

7- فتح المجال أمام الباحثين والمختصين لإثراء المجال التربوي بدراسات تكميلية لهذه الدراسة، وإثراء الأدب التربوي في مجال المواطنة وقيمها.

خامساً- مصطلحات الدراسة:

اشتملت الدراسة على عدد من المفاهيم والمصطلحات التي لابد من تعريفها وفقاً لاستخدامها في هذه الدراسة، هي:

قيم المواطنة:

يعرّف (اليعقوب وملك، 2009، ص: 191) قيم المواطنة على أنها:"الإطار الفكري لمجموعة المبادئ الحاكمة لعلاقات الفرد بالنظام الديمقراطي في المجتمع، والتي تجعل للإنجاز الوطني روحاً في تكوين الحس الاجتماعي والانتماء، بحيث يسمو بإرادة الفرد للعمل الوطني فوق حدود الواجبات مع الشعور بالمسؤولية لتحقيق رموز الكفاءة والمكانة المجتمعية".

ويعرف الباحثان قيم المواطنة في هذه الدراسة بأنها: مجموع القيم التي حددها الباحثان والتي سيتم تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة في ضوئها.

المرحلة المتوسطة ويعرفها الباحثان إجرائياً بأنها:

تلك المرحلة من مراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية، ومدة المرحلة ثلاث سنوات، تبدأ من الصف الأول حتى الصف الثالث المتوسط، فهي حلقة الوسط بين التعليم الابتدائي من جهة والتعليم الثانوي من جهة أخرى.

كتب الدراسات الاجتماعية:

ويعرفها الباحثان إجرائياً بأنها: الكتب التي أقرتها وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية على طالبات الصف الأول المتوسط.

سادساً- محددات الدراسة:

سوف يلتزم الباحثان في هذه الدراسة بالمحددين الآتيين:

1- اقتصرت الدراسة على أحد كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة للعام الدراسي 1434/ 1435هـ.

2- اقتصرت الدراسة على قيم المواطنة التي حددها الباحثان.

سابعاً- الإطار النظري:

لقد شهدت العقود الأخيرة من القرن الماضي أحداثاً متلاحقة وتطورات سريعة جعلت عملية التغيير أمراً حتمياً في معظم دول العالم، وقد انتاب القلق بعض المجتمعات من هذا التغير السريع؛ ولذلك زاد اهتمام المجتمعات الحديثة بالتربية الوطنية، وأخذ يستحوذ على عناية المفكرين والعاملين في الحقل التربوي، وخاصة في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين الذي اتسم باختلاف القيم وقواعد السلوك وتنامي العنف وتفكك العلاقات وتشابك المصالح.

ومن هذا المنطلق تتجلى أهمية تربية الأجيال على قيم المواطنة التي تُعد من أسمى أهداف التربية للمجتمعات التي تريد التقدم والنهوض بشؤون حياتها وتكوين نشء ناضج يحمل تلك القيم؛ لأن أي تقدم لا يحدث إلا إذا كان الفرد واعياً بمصيره مدركاً

لدوره في اتخاذ القرارات، متمتعاً بشخصية وطنية متشبعة بقيم الحب والولاء والاعتزاز بالانتساب للوطن وإدراك أبعاده الجغرافية واللغوية والتاريخية والثقافية. (لبوز، 2012، ص: 39).

ويؤكد (طلافحة، 2008، ص:32) أن لمنهج الدراسات الاجتماعية دوراً كبيراً في غرس القيم والاتجاهات القائمة على مبدأ المسؤولية والتسامح والعدالة الاجتماعية واحترام السلطات المسؤولة.ويتم استخدام جانب المحتوى المعرفي، أوالإدراكي في المنهج لإلقاء الضوء على المبادئ الأساسية للمجتمع والأحكام، أو القوانين الأساسية، وأن التربية الوطنية يتم تعلمها داخل المدرسة من خلال المنهج الرسمي حيث تقوم سياسة المدرسة وأعرافها وعاداتها وأنشطتها وأحكامها ونماذجها بدور بارز في اكتساب الاتجاهات والمعلومات التي لها علاقة بقيم المواطنة.

ويؤكد كيري (2003، ص: 310) أنه من الضروري أن يحتل مفهوم المواطنة الأساس والركيزة اللذين تبنى عليهما مناهج الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة المتوسطة ، وأن المفهوم الرئيس الذي تدور حوله الدراسات الاجتماعية، هوما يتعلق بالمواطنة، وأن المشاركة هي وسيلة تحقيق ذلك.

وتشير ميري (Mary, 2007, p.21) إلى أن الدراسات الاجتماعية تهدف إلى تحقيق المواطنة لدى التلاميذ من خلال الفهم الحقيقي لمعنى وقيم المواطنة، وما تتضمنه من تعريف التلاميذ بحقوقهم وواجباتهم وإعدادهم ليكونوا مواطنين صالحين في المجتمع، وذلك من خلال تضمين قيم المواطنة في المناهج الدراسية.

ويعرفها (الصبيح، 2005، ص: 13) بأنها: "انتماء وولاء لعقيدة وطن وقيم ومبادئ، والتزام من المواطن بتحمل مسؤولياته تجاه وطنه مقابل الحقوق التي يتمتع بها، فهي سلوك لقيم في حياة الفرد وفي ضميره فتصبح جزءًا من شخصيته وتكوينه".

وتعرف المواطنة بأنها:" انتماء الإنسان إلى بقعة الأرض، أي أن الإنسان الذي يستقر بشكل ثابت داخل الدولة، أو يحمل جنسيتها، ويكون مشاركاً في الحكم، ويخضع للقوانين الصادرة عنها، ويتمتع بشكل متساوٍ مع بقية المواطنين بمجموعة من الحقوق، ويلتزم بأداء مجموعة من الواجبات تجاه الدولة التي ينتمي إليها"(أيو، 2006، ص: 12).

1-7 -أهداف تعليم المواطنة:

أما أهداف تعليم المواطنة فقد حددها (فريحه، 2004، ص: 16) في خمسة أهداف، هي:

1. أن يكونوا مواطنين مطلعين وعميقي التفكير يتحلون بالمسؤولية ومدركين لحقوقهم وواجباتهم.
2. تطوير مهارات الاستقصاء والاتصال.
3. تطوير مهارات المشاركة، والقيام بأنشطة إيجابية، تنمى الإحساس بالمسؤولية.

4. تعزيز نموهم الأخلاقي والثقافي، وأن يكونوا أكثر ثقة بأنفسهم.

5. تشجيعهم على لعب دور إيجابي في مدارسهم ومجتمعهم والعالم أجمع.

أما فيما يتعلق بأشكال المواطنة ومقوماتها فإن المواطنة لا تأخذ صورة واحدة لدى كل المواطنين، فليس بالضرورة أن توجد تلك المشاعر والأحاسيس الوطنية لدى كل فرد في المجتمع، أو تكون بدرجة واحدة، بل قد تزيد تلك المشاعر، أو تنقص، أو تغيب بالكلية، وفقاً لعدد من العوامل والظروف المتعلقة بالمواطن، أو الوطن، وبناء على ذلك فقد فرق (السويدي، 2001، ص: 24) بين أربعة أشكال للمواطنة، وهي:

1. المواطنة المطلقة: وفيها يجمع المواطن بين دوره الإيجابي والسلبي تجاه المجتمع وفق الظروف التي يعيش فيها ووفق دوره فيه.

2. المواطنة الإيجابية: وهي التي يشعر فيها الفرد بقوة انتمائه الوطني،وواجبه المتمثل في القيام بدور إيجابي لمواجهة السلبيات.

3. المواطنة السلبية: وهي شعور الفرد بانتمائه للوطن، ولكن يتوقف عند حدود النقد السلبي، ولا يقدم على أي عمل إيجابي لإعلاء شأن الوطن.

4. المواطنة الزائفة: وفيها يظهر الفرد حاملاً لشعارات جوفاء بينما واقعه الحقيقي ينم عن عدم إحساس واعتزاز بالوطن.

7-2-وظائف قيم المواطنة:

وقد ذكر كل من (سرور والعزام، 2012، ص: 74) أنه يمكن تقسيم وظائف قيم المواطنة على مستويين، هما:

المستوى الأول- على المستوى الفردي:

1- تلعب قيم المواطنة دورها في تشكيل الفردية وتحديد أهدافها.

2- تعمل على إصلاح الفرد نفسيًا، وخلقيًا، وتوجهه نحو خير نفسه، ومجتمعه، ووطنه.

3- تحقق للفرد الإحساس بالأمان؛ فهو يستعين بالقيم في مواجهة ضعف نفسه والتحديات التي يصادفها في حياته.

3- تدفع الفرد إلى العمل وتوجه نشاطه، وتعمل على حفظ نشاطات الأفراد، وبقائها موحدة، ومتناسقة، وصيانتها من التناقض والاضطراب.

المستوى الثاني- على المستوى الاجتماعي:

1- تحفظ على المجتمع تماسكه، فتحدد له أهدافه، ومثله العليا، ومبادئه المستقرة.

2- تزود المجتمع بالصيغة التي يتعامل بها مع العالم.

3- تلعب قيم المواطنة دورًا بارزًا في التقريب بين الشعوب.

4- تساعد المجتمع على مواجهة التغيرات التي تحدث فيه بتحديدها الاختيارات الصحيحة التي تسهل على الناس حياتهم، وتحفظ للمجتمع استقراره وكيانه في إطار موحد.

7-3- خصائص المواطنة:

يحدد (المدهون، 2012، ص: 73) خصائص المواطنة في ثلاثة جوانب، هي:

خصائص معرفية:

تشمل اكتساب المتعلم للمفاهيم الخاصة بحقوق الإنسان ومسؤولياته، وفهم دور القانون، ونظام الحكم والإدارة المركزية، والمحلية في مجتمعه، والوقوف على مشكلات المجتمع؛ السياسية، والاجتماعية، والاقتصادية، للوطن الذي نشأ فيه. ويظهر هنا دور المعلم في ضرورة تعريف المتعلم بمعنى القيم وتقديرها.

خصائص وجدانية:

تشمل تقدير الفرد للقيم السياسية النبيلة مثل: (الحرية، والديمقراطية، والسلام، والنظام، والشورى) وكذلك تنمية الشعور بالانتماء، والولاء للوطن، ونبذ العنصرية والعنف والتطرف والأفكار الهدامة في المجتمع، وتقدير دوره في تحقيق النمو والازدهار لمجتمعه.

ويتضمن دور المعلم في هذه الخاصية بتقدير المتعلم للقيم والاعتزاز بها وشعوره بالسعادة عند ممارستها والفخر بانتمائه لقيم المواطنة.

خصائص مهارية:

وتشمل امتلاك الفرد المتعلم عددًا من المهارات مثل: المشاركة، واتخاذ القرارات،وإصدار الأحكام، والتفكير الناقد، ومهارات التعامل مع أفراد الأسرة، ومهارات العمل اليدوي، ومهارات الإنتاج، وإدارة الوقت، واستخدام تقنيات الاتصال. وهنا يجب على المعلم ترجمة القيم بوصفها معتقدًا وقناعة، إلى ممارسة وسلوك وأفعال تتكرر لدى الطلاب في معظم المواقف التعليمية.

وعليه فإن الاكتفاء بالتلقين للمعلومات، والنصح، والإرشاد، على الرغم من أهميته، لا يتعدى الخاصية الأولى في تكوين قيم المواطنة؛ لذلك يجب انتقال القيم في تكوينها بالخصائص الثلاثة التي من خلالها تصبح نابعة من داخل الطالب نفسه، يمارسها بوصفها مسلمة واجبة عليه، وعلى جميع أفراد المجتمع.

ويؤكد (الشاهين، 2009، 48) أن محتوى المناهج الدراسية يسهم في تنمية قيم المواطنة لدى الطلاب، فمن خلال هذا المحتوى تحدد الأهداف والفلسفات، والنشاطات، والخبرات، والمهارات المراد غرسها وتنميتها لدى الطلاب.

ولما كان المنهج الدراسي أداة التربية الأساسية لتحقيق غاياتها وتخريج أجيال قوية تعطي ولاءها

الكامل لمجتمعها وتتحمل المسؤولية والإحساس بالانتماء للوطن؛ فتحديد أهداف لمعالم قيم المواطنة يساعد على تحديد مساهمة كل مجال من مجالات المنهج الدراسي في تحقيق ذلك الهدف، ويُعد محتوى المنهج الدراسي من أهم أدوات تنفيذ المنهج المدرسي، وعنصراً أساسياً في عمليتي التعليم والتعلم؛ لذا فإن ما يراد إكسابه للمتعلمين لابد أن يمر أولاً خلال محتوى المنهج الدراسي، الذي يهدف إلى توجيه فكر المتعلمين وسلوكهم وفقاً لما يستهدفه المجتمع، ولذلك يقع على التربويين وواضعي المناهج دور كبير لا يمكن إغفاله وهو تأكيد أن محتوى المناهج والمقررات الدراسية تؤكد علاقة الوطن بالمواطن.(الأحمد، 2010، ص: 95).

ثامناً- الدراسات السابقة:

لقد أمكن للباحثين الاطلاع على عدد من الدراسات التي اهتمت بقيم المواطنة وتسهيلاً لدراستها وربطها بالدراسات التي تناولت تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية في ضوء قيم المواطنة.

وسيأخذ الباحثان في الاعتبار عرض الدراسات السابقة وفق ترتيب زمني، فتعرض الدراسات الحديثة ثم القديمة.

دراسة مرتجى والرنتيسي (2011) هدفت إلى تقييم محتوى منهاج التربية المدنية للصفوف السابع والثامن والتاسع الأساسي في دولة فلسطين، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي إضافة إلى تحليل المحتوى، وتوصلت الدراسة إلى تدني مراعاة محتوى مناهج التربية المدنية للصفوف السابع والثامن والتاسع الأساسي لقيم المواطنة وعدم التوازن في توزيعها.

دراسة عبدالباسط (2009) هدفت إلى تقويم أهداف ومحتوى مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية في مصر في ضوء قيم المواطنة؛ ولذا قام الباحث بإعداد قائمة تتضمن قيم المواطنة لتحديد مدى توافرها بأهداف ومحتوى مناهج الدراسات الاجتماعية، وقد توصلت الدراسة إلى تدني مراعاة أهداف منهاج الدراسات الاجتماعية لقيم المواطنة، كما بينت الدراسة وجود قصور واضح في مراعاة فقرات محتوى المنهاج لقيم المواطنة المناسبة لهذه المرحلة التعليمية.

دراسة شوية (2009) هدفت إلى التعرف على قيم المواطنة في كتاب التربية المدنية، والتعرف على اتجاهات المعلمين نحو دور تلك الكتب في ترسيخ قيم المواطنة لدى تلاميذ السنة الأخيرة من المرحلة الإعدادية في مصر، واستخدم الباحث المنهج الوصفي وأسلوب تحليل المحتوى واستبياناً لقياس اتجاهات المعلمين نحو دور الكتب في ترسيخ قيم المواطنة، وتوصلت الدراسة إلى أن قيم المواطنة متوفرة بدرجة متوسطة في الكتاب المدرسي.

دراسة براهمة (2008) هدفت إلى تطوير منهاج التربية الوطنية والمدنية في ضوء خصائص المواطنة الصالحة، وقياس أثره في اكتساب مفاهيم المواطنة، والاتجاهات نحوها، لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن، حيث أعد براهمة قائمة بخصائص المواطنة الصالحة، ثم قام بتحليل محتوى الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة لمبحث التربية الوطنية والمدنية في الأردن، وتوصلت الدراسة إلى تدني درجة توافر خصائص المواطنة الصالحة في منهاج التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن بشكل عام.

دراسة صعب (2007) هدفت إلى تعرف قيم المواطنة التي تقدمها وتنميها مناهج التربية الوطنية (للصفوف من الرابع إلى الثالث الثانوي بنين) في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي 1427/ 1428هـ. حيث أكدت نتائج الدراسة بأن قيم المواطنة التي يقدمها محتوى منهج التربية البدنية تتوافق وقيم المواطنة التي تقدمها كتب التربية الوطنية، وأن محتوى منهج الوطنية يدعم تنمية قيم المواطنة التي تقدمها كتب التربية الوطنية، وأن منهج التربية الوطنية يستخدم طرقاً وأساليب متنوعة لدعم قيم تنمية المواطنة.

دراسة الجمل (2007) هدفت إلى التعرُّف على فاعلية وحدة مقترحة بمنهج التاريخ الإسلامي بالمرحلة الإعدادية قائمة على قيم المواطنة في تنمية الوعي بالمسؤولية الاجتماعية والتعايش مع الآخر لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في مصر، وقد أعدت الدراسة قائمة بقيم المواطنة ذات الصلة بمنهج التاريخ الإسلامي اشتملت على قيم: المسؤولية الاجتماعية، والحرية، والمساواة، كما أعدت الدراسة مقياساً للوعي بقيمة المسؤولية الاجتماعية وقيمة التعايش مع الآخر، وقد طبقت الدراسة على عينة قوامها (45) تلميذاً بمدرسة منشأة دهشور الإعدادية، وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية الوحدة المقترحة القائمة على قيم المواطنة في تنمية الوعي بالمسؤولية الاجتماعية، والتعايش مع الآخر، لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

دراسة بوزيان (2006) هدفت إلى التعرف على دور المؤسسة التعليمية في تكوين روح المواطنة لدى تلاميذ المدرسة في ولاية عنابة بالجزائر، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي ومنهج تحليل المحتوى لبعض الكتب الدراسية ومنها كتب الدراسات الاجتماعية، كما استخدمت الباحثة أسلوب المقابلة بغرض التعرف على آراء ومواقف مدراء المداس والمشـــرفين التربويـــين حـــول موضوع الدراسة،وقد توصلت الدراسة إلى أن كتب الدراسات الاجتماعية تساهم في تكوين المواطنة بشكل متوسط نسبياً، وأن الدراسات الاجتماعية هي المواد الأكثر صلة بتكوين روح المواطنة.

دراسة لوسيتو (Losito, 2003) هدفت إلى معرفة كفاءة منهج التربية الوطنية في إيطاليا، وكفاءة مشاركة الطلاب في النشاطات والفعاليات الوطنية في تنمية قيم المواطنة. وبينت الدراسة أن تنمية التربية الوطنية هدف أساسي لنظام التعليم الإيطالي. وهي تؤكد مفاهيم ومنطلقات سياسية ووطنية، وتنمي عند الطلاب قيم المواطنة المتمثلة في المحافظة على الدستور، واحترام حقوق الوطن وحقوق المواطنين. وأشارت الدراسة إلى أن طلاب المرحلة الثانوية يمارسون ضمن منهج التربية الوطنية نشاطات تنمي فيهم العمل التطوعي والمشاركة الديمقراطية.

دراسة منتروب (Mintrop, 2003) هدفت إلى تحديد أثر محتوى مقرر التربية الوطنية في سلوك الطلاب وقيمهم من وجهة نظر المعلمين والطلاب، وقد وجد الباحث أن الغالبية العظمى من المعلمين (80-90٪) في معظم الأقطار الثمانية والعشرين المشاركة في الدراسة يرون أن هذا المقرر مهم للطلاب والدولة. ولم تكن نظرة المعلمين متطابقة حول أهمية الموضوعات التقليدية في التربية الوطنية مثل: التاريخ الوطني، وطاعة القانون، والانخراط في الأحزاب السياسية والاتحادات العمالية والخدمة العسكرية، وكذلك الموضوعات الأكثر حداثة كحقوق الإنسان، والبيئة، والموضوعات ذات الصفة العالمية.

دراسة سنشاي (Sunchi, 2002) هدفت إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية: هل يهتم المعلمون بشرح وتوضيح معنى المواطنة الصالحة في المدارس؟ كيف يعرف المعلمون والطلاب المواطن الصالح؟ ما شكل المواطنة الصالحة في المدارس؟هل للتعليم أثر في اكتساب الطلبة لخصائص المواطنة الصالحة؟ ومن أجل الإجابة عن هذه الأسئلة، أجرى الباحث مقابلات مع(704) طلاب، و(20) معلماً من مدارس كاليفورنيا، وكانت أهم نتائج الدراسة أن المعلمين ليس لديهم منهجية تدريسية لتعليم المواطنة الصالحة بوضوح،ومعرفة المواطنة الصالحة في المدارس بدرجة متوسطة، وأن للتعليم أثراً كبيراً في تعزيز مفهوم الطلبة لخصائص المواطنة الصالحة.

8-1-التعليق على الدراسات في هذا المحور:

1- أشارت بعض الدراسات السابقة إلى تدني قيم المواطنة في كتب الدراسات الاجتماعية مثل دراسة (البراهمة، 2008؛ عبدالباسط، 2009؛ مرتجى الرنتيسي،2011)، فيما أشارت دراسة (بوزيان، 2006) إلى توافر قيم المواطنة بدرجة متوسطة.

2- تنوعت الأدوات التي تم جمع البيانات بوساطتها في تلك الدراسات، وكان أكثرها استخداماً تحليل المحتوى مثل دراسة كل من (البراهمة،2008؛ شوية، 2009؛ عبدالباسط، 2009؛ مرتجى والرنتيسي 2011؛ ابن صعب،2007؛ بوزيان ، 2006).

3- تتفاوت الدراسات في المبحث،أو المباحث الدراسية التي اهتمت بها،فقد اهتمت دراسة (البراهمة،2008؛ ابن صعب2007؛ لوسيتو Losito, 2003؛ مرتجى والرنتيسي2011؛ شوية، 2009) بمبحث التربية الوطنية والمدنية،فيما اهتمت دراسة (الباسط، 2009) بالدراسات الاجتماعية، ودراسة (الجمل، 2005) بمبحث التاريخ.

4- تتفاوت الدراسات في المرحلة التعليمية التي تناولتها، فهناك دراسات اهتمت بمرحلة التعليم الأساسي، أو الإعدادية كدراسة كل من (البراهمة، 2008؛ الجمل، 2005؛ شوية، 2009؛ عبدالباسط، 2009؛ مرتجى والرنتيسي، 2011)، فيما تناولت دراسة (ابن صعب، 2007) الصفوف من الرابع الابتدائي وحتى الثالث الثانوي.

5 -حاولت دراسة أخرى التعرف على فاعلية وحدة مقترحة في مبحث التاريخ في تنمية قيم المواطنة الجمل (2005).

8-2- يستخلص الباحثان من محاور الدراسات السابقة النقاط الآتية:

1-اتفاق معظم الدراسات السابقة على ضرورة وأهمية تنمية قيم المواطنة لدى المتعلمين.

2- أكدت معظم الدراسات على أهمية دور المعلمين في تنمية قيم المواطنة لدى المتعلمين.

3- كان دور منهج الدراسات الاجتماعية في تنمية قيم المواطنة ضعيفاً في بعض الدراسات التي تناولت دور كتب الدراسات الاجتماعية في تنمية قيم المواطنة.

4- تنوع المراحل الدراسية التي أجريت عليها الدراسات السابقة، وتعدد الدول التي أجريت فيها الدراسات السابقة.

8-3- تعقيب عام على الدراسات السابقة:

وقد أفاد الباحثان من هذه الدراسات في بناء وتطوير أدوات الدراسة، وكذلك في تبرير إجراء هذه الدراسة،أما من حيث تشابه هذه الدراسة مع الدراسات السابقة فتتمثل في تحليل كتب الدراسات الاجتماعية في ضوء قيم المواطنة، أما من حيث الاختلاف فإن الدراسة الحالية تقوم بتقييم أحد كتب **الدراسات** الاجتماعية التي أقرت حديثاً والتي -في حدود علم الباحثين- لم يتم تقييمها في ضوء قيم المواطنة.

تاسعاً- مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من:

1- **كتب الدراسات الاجتماعية** المقررة على طالبات المرحلة المتوسطة للعام الدراسي 1434/ 1435هـ.

عاشراً- عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من أحد كتب الدراسات

الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة، وتم اختياره بالطريقة العشوائية البسيطة وهو كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط، وقد شملت جميع وحدات الكتاب المخصص للطالبات وكذلك كتاب النشاط للفصلين الدراسيين الأول والثاني.

حادي عشر – أدوات الدراسة:

تطلب تنفيذ هذه الدراسة إعداد قائمة بقيم المواطنة التي ينبغي توافرها في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة، ومن ثم تحليل كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط في ضوء قائمة قيم المواطنة التي تم التوصل إليها بعد القيام بعملية التحكيم لقائمة قيم المواطنة. وفيما يلي تفصيل ذلك:

11-1-إعداد قائمة قيم المواطنة:

تم مراجعة الأدب التربوي والدراسات المتعلقة بقيم المواطنة بشكل عام ودور كتب الدراسات الاجتماعية بتنميتها بشكلٍ خاص؛ من أجل بناء قائمة بقيم المواطنة التي يجب أن تسهم في تنمية محتوى كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة لدى المتعلمات في المملكة العربية السعودية.

1. توصل الباحثان من خلال المراجعة السابقة إلى (48) قيمة تم توزيعها في ثلاثة مجالات هي: مجال القيم السياسية (16) قيمة، مجال القيم الاجتماعية (16) قيمة، مجال القيم الاقتصادية (16) قيمة.

2. قام الباحثان بعرض قائمة قيم المواطنة المبدئية على مجموعة من المحكمين من أساتذة كلية التربية في جامعة طيبة، وعدد من أساتذة الجامعات السعودية، وعدد من المعلمات، لاستطلاع آرائهم حول مدى وضوح الصياغة اللغوية للعبارة وخلوها من الأخطاء الإملائية والنحوية، والتأكد من انتماء الفقرة للمجال التي صنفت فيه وشمول الفقرات التي تضمنها كل مجال في تغطية جميع الفقرات المفترضة ضمن المجال نفسه، وتعديل، أو حذف، أو إضافة أي عبارات أخرى يرونها.

وتم تعديل قائمة قيم المواطنة في ضوء آرائهم، وتم حذف الفقرات التي طلب أغلبية المحكمين حذفها. وبذلك أصبحت قائمة قيم المواطنة جاهزة للتطبيق في صورتها النهائية.

11-2- تحليل المحتوى:

قام الباحثان بعدّ قيم المواطنة الواجب توافرها في كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط،والتي تم التوصل إليها سابقاً ــ بعدّها فئات للتحليل، حيث اتبع الباحثان الخطوات الآتية لعملية تحليل المحتوى: تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط في ضوء

قيم المواطنة بمجالاتها الثلاثة، واستخدما أسلوب تحليل المحتوى الدلالي، بوصفه أسلوبًا فعالاً لتقويم الكتب وتطويرها من خلال الوصف الكمي لمحتواها بطريقة موضوعية، وروعي عدة أمور عند تحليل المحتوى هي:

- قراءة الباحثين للمحتوى قراءة جيدة حتى يتضح معناه في ذهنهم.
- إدخال الأهداف والوسائل والأنشطة والتقويم في عملية التحليل.
- تحديد الهدف من عملية التحليل، وهو التعرف على مدى توافر قيم المواطنة في كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط. ثم تحديد فئات التحليل وهي قيم المواطنة السياسية والاجتماعية والاقتصادية التي ينبغي توافرها في كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط.
- اعتماد الفقرة وحدةً للتحليل؛ لكونها أكثر وحدات التحليل التي تناسب موضوع الدراسة.
- تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط باستخدام استمارة التحليل من قبل الباحثين.
- التأكد من ثبات التحليل باستخدام معادلة "هولستي " لحساب معامل الارتباط بين تحليل الباحث الأول والباحث الثاني من خلال المعادلة التالية، وهي :

$$C.R = \frac{2M}{N1 + N2}$$

حيث: C.R = معامل الثبات .

M = عدد المفاهيم التي اتفق عليها المحللان .

N1 = عدد المفاهيم الناتجة عن تحليل الباحث الأول.

N2 = عدد المفاهيم الناتجة عن تحليل الباحث الثاني.

والجدول (1) يبين ذلك.

جدول رقم (1)

توزيع معامل الثبات لكل مجال من مجالات القيم والمجالات مجتمعة في كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط

م	قيم المواطنة	كتاب الطالبة فصل أول وثان				كتاب النشاط فصل أول وثان			
		الباحثان	المكافئة	الاتفاق	معامل الارتباط	الباحثان	المكافئة	الاتفاق	معامل الارتباط
1	سياسية	1411	1453	2822	0.99	955	1026	1910	0.96

تابع جدول رقم (1)

م	قيم المواطنة	كتاب الطالبة فصل أول وثان				كتاب النشاط فصل أول وثان			
		الباحثان	المكافئة	الاتفاق	معامل الارتباط	الباحثان	المكافئة	الاتفاق	معامل الارتباط
2	اجتماعية	270	305	540	0.94	152	179	304	0.92
3	اقتصادية	231	256	462	0.95	161	191	322	0.91
إجمالي القيم		1912	2014	3824	0.97	1268	1396	2536	0.95

يتضح من الجدول رقم (1) أن الثبات بين التحليلين مرتفع فقد تراوح معامل الثبات بين (0,91، 0,99) ويمكن الأخذ به كمؤشر لثبات التحليل.

ثاني عشر- إجراءات تطبيق الدراسة:

12-1 -إجراءات الدراسة:

اتبعت هذه الدراسة الخطوات والإجراءات الآتية :

• تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها وأهدافها.

• وضع قائمة بقيم المواطنة التي ينبغي توافرها في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة، والتأكد من صدقها بعرضها على مجموعة من المحكمين في المناهج وطرائق تدريس العلوم الاجتماعية، والأقسام الأخرى، وفي القياس والتقويم، وعلم النفس التربوي، حيث عدلت وطورت في ضوء آرائهم ومقترحاتهم، وأصبحت بصورتها النهائية وهي عبارة عن (48) قيمة.

• تضمين قائمة قيم المواطنة وعددها (48) قيمة في استمارة، وعُدّت هذه المبادئ فئات لتحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط.

• تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية (كتاب الطالبة وكتاب النشاط) الفصل الدراسي الأول والثاني للصف الأول المتوسط، من قبل المحلل الأول والمحلل الثاني.

• توجيه سؤال إلى خبراء مناهج الدراسات الاجتماعية وأساتذتها المتخصصين حول المعيار الذي يمكن من خلاله الحكم على مدى توافر قيم المواطنة في كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط وكان الاقتراح الآتي:

1- إذا كانت النسبة المئوية من 1- 15٪ فإن المهارة تعد متوافرة بدرجة قليلة.

2- إذا كانت النسبة المئوية من 15٪ -30٪ فإن المهارة تعد متوافرة بدرجة متوسطة.

3-إذا كانت النسبة المئوية 30٪ فأكثر فإن المهارة

تعد متوافرة بدرجة كبيرة وهو ما أكدته دراسة البراهمة (2008).

- تحليل البيانات واستخراج النتائج ومناقشتها وتقديم التوصيات في ضوئها.

ثالث عشر – المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحثان التكرار والنسب المئوية في تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة للتعرف على مدى توافر قيم المواطنة في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية.

رابع عشر – إجابة السؤال الأول:

ما قيم المواطنة الواجب تضمينها في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية؟، وقد تمت الإجابةعن هذا السؤال من خلال مراجعة الباحثين للأدب السابق والمراجع والأبحاث والدراسات والدوريات والكتب ذات العلاقة بالقيم والمواطنة بشكل خاص، وبالدراسات الاجتماعية بشكل عام، توصل من خلالها الباحثان لقائمة بقيم المواطنة الواجب تضمينها في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، والتي استخدمت فيما بعد كأداة لهذه الدراسة.ويمكن ملاحظتها من خلال الجداول ذوات الأرقام (3،4،5).

خامس عشر – إجابة السؤال الثاني:

ما مدى توافر قيم المواطنة في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية من خلال تحليل محتواها؟ للإجابةعن هذا السؤال قام الباحثان بتحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط بوصفه يمثل عينة الدراسة في ضوء قيم المواطنة، وكانت النتائج كما هو مبين في الجداول ذات الأرقام من (2 ، 3، 4، 5).

جدول رقم (2)

نتائج تحليل المحتوى لكتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط لكل مجال من مجالات قيم المواطنة والمجالات مجتمعة

م	القيم الأساسية	كتاب الطالبة		كتاب النشاط		الإجمالي		الترتيب
		أول	ثاني	أول	ثاني	تكرار	نسبة	
1	القيم الوطنية السياسية	288	1165	201	825	2479	72.70	1
2	القيم الوطنية الاجتماعية	75	230	59	120	484	14.19	2

تابع جدول رقم (2)

م	القيم الأساسية	كتاب الطالبة		كتاب النشاط		الإجمالي		الترتيب
		أول	ثاني	أول	ثاني	تكرار	نسبة	
3	القيم الوطنية الاقتصادية	185	71	145	46	447	13.11	3
الإجمالي		548	1466	405	991	3410	100	
النسبة المئوية ٪		16.07	42.99	11.88	29.06	100		

يوضح جدول رقم (2) أن القيم السياسية قد جاءت في المرتبة الأولى من خلال تحليل المحتوى، وبنسبة مئوية بلغت (72.70٪) وبدرجة توافر كبيرة، ثم جاءت القيم الاجتماعية في المرتبة الثانية بنسبة مئوية بلغت (14.19٪) وبدرجة توافر قليلة، وجاءت القيم الاقتصادية في المرتبة الثالثة بنسبة مئوية (13.11٪) وبدرجة توافر قليلة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من(مرتجى والرنتيسي،2011؛ براهمة 2008؛ Losito, 2003) من حيث عدم التوازن في توزيع القيم داخل الكتاب المدرسي بالإضافة إلى تدنيها في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن القيم المتضمنة في المجال السياسي هي من صميم موضوعات الدراسات الاجتماعية،وخاصة التربية الوطنية التي تعد أحد مكونات منهاج الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط، وتكاد تنفرد كتب الدراسات الاجتماعية عن غيرها من الكتب المدرسية في تنميتها لدى المتعلمين على عكس القيم الاجتماعية والاقتصادية التي تشترك كتب مدرسية أخرى في تنميتها لدى المتعلمين ككتب العلوم الإسلامية والتربية الأسرية التي تعنى بتنمية القيم الاقتصادية لدى المتعلمات؛ ولذلك جاءت القيم في المجال السياسي في المرتبة الأولى متقدمة على القيم في المجال الاجتماعي والاقتصادي، أو ربما يعود السبب في ذلك إلى الدور الذي تلعبه مناهج الدراسات الاجتماعية في الإعداد للمواطنة الصالحة، هذا الدور الذي لا يمكن أن تقوم به أية مادة أخرى بالقدر الذي تقوم به مناهج الدراسات الاجتماعية، وتبرز من بين مناهج الدراسات الاجتماعية مناهج التربية الوطنية كمناهج متخصصة تدور أهدافها ومحتواها وطرق تدريسها ووسائل تقويمها حول محور رئيسي هو الإعداد للمواطنة الصالحة، ذلك أن غرس قيم الولاء والانتماء والشورى والمشاركة الاجتماعية وحقوق المواطن وواجباته تعد من أهم مضامين التربية الوطنية، والتي تشكل جزءاً كبيراً من محتوى الكتاب الذي قام الباحثان بتحليله.

جدول رقم (3)

نتائج تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط في ضوء قيم المواطنة (مجال القيم السياسية)

م	القيم الفرعية	كتاب الطالبة		كتاب النشاط		الإجمالي		الترتيب
		أول	ثان	أول	ثان	تكرار	نسبة	
1	ينمي محتوى الكتاب قيمة الولاء للقيادة السياسية للمملكة.	25	105	15	85	230	9.28	2
2	يُعزز محتوى الكتاب مبادئ الشورى.	25	100	10	70	205	8.27	5
3	ينمي محتوى الكتاب قيم الانتماء للوطن لدى الطالبات .	25	140	15	95	275	11.09	1
4	يُعرّف محتوى الكتاب بمؤسسات الوطن ومهماتها.	20	60	20	40	140	5.65	10
5	ينمي محتوى الكتاب أهمية احترام العهود والمواثيق المبرمة مع الدول الأخرى.	15	60	10	45	130	5.24	11
6	يُعرّف محتوى الكتاب بتاريخ الوطن ومنجزاته.	30	50	25	45	150	6.05	9
7	يؤكد محتوى الكتاب على حق كل مواطن في المشاركة في اختيار المجالس المحلية.	8	50	6	25	89	3.59	15
8	ينمي محتوى الكتاب الانتماء والاعتزاز بالأمة العربية والإسلامية.	20	90	10	60	180	7.26	6
9	ينمي محتوى الكتاب قيم التسامح واحترام الآخرين.	15	80	15	45	155	6.25	8
10	يحث محتوى الكتاب على التمسك بالحقوق والواجبات.	15	40	10	25	90	3.63	14
11	يغرس محتوى الكتاب قيمة الحرية في إبداء الرأي والدفاع عنه.	15	40	10	30	95	3.83	13

تابع جدول رقم (3)

م	القيم الفرعية	كتاب الطالبة		كتاب النشاط		الإجمالي		الترتيب
		أول	ثان	أول	ثان	تكرار	نسبة	
12	ينمي محتوى الكتاب احترام مبادئ حقوق الإنسان.	20	100	10	50	180	7.26	6
13	يحث محتوى الكتاب على الاعتزاز بالهوية الوطنية.	20	100	15	80	215	8.67	4
14	ينمي محتوى الكتاب حب التضحية من أجل الوطن.	25	100	20	80	225	9.08	3
15	يؤكد محتوى الكتاب على قيمة حقوق المرأة ودورها في المساهمة في بناء المجتمع.	10	50	10	50	120	4.84	12
	الإجمالي	288	1165	201	825	2479	100	
	النسبة المئوية ٪	11.62	46.99	8.11	33.28	100		

يوضح جدول رقم (3) نتائج تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط في ضوء قيم المواطنة (القيم الوطنية السياسية)، وقد بينت النتائج أن أكثر قيم المواطنة التي يسهم كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط في تنميتها لدى المتعلمات في مجال القيم السياسية هي القيمة رقم (3)، والتي تنص على:"ينمي محتوى الكتاب قيم الانتماء للوطن لدى الطالبات"، حيث بلغ مجموع تكراراتها (275)، وبنسبة مئوية (11.09٪)، وبدرجة توافر قليلة في الكتاب المدرسي. ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن من أبرز أهداف الدراسات الاجتماعية التي تسعى إلى تنميتها لدى المتعلمين هي الانتماء للوطن؛ لما لهذه القيمة من أثر في حياة المتعلم والتي تنعكس بشكل مباشر في سلوكه داخل صفه ومدرسته ومجتمعه. وربما يأتي ذلك متزامناً مع جهود المملكة العربية السعودية في تعزيز قيم الولاء والانتماء في نفوس الشباب السعودي حتى يكون السلاح الفعال الذي يتسلحون به لمواجهة تحديات العولمة وتغيراتها السلبية على القيم المجتمعية وخاصة الوطنية، وهذا يدل على أن مخططي المناهج مهتمون بغرس حب الوطن والانتماء له في نفوس الطالبات؛ ذلك أن الوطن أغلى ما يملك الإنسان وهو يمثل كيانه وهويته وكرامته، وهو ما ينسجم مع الأهداف التي ترمي إليها الدراسات الاجتماعية.

وجاءت القيمة رقم(7) والتي تنص على:"يؤكد محتوى الكتاب على حق كل مواطن في المشاركة في اختيار المجالس المحلية"، حيث بلغ مجموع تكراراتها(89)، وبنسبة مئوية (3.59٪)، وبالمرتبة الرابعة عشرة والأخيرة وبدرجة توافر قليلة في الكتاب المدرسي.

يرى الباحثان أنه ربما يكون السبب في ذلك أن مخططي منهاج الدراسات الاجتماعية قد ارتأوا أن تنمية مثل هذه القيمة لدى المتعلمين في الصف الأول المتوسط أمر مبكر، وكانت وجهة نظرهم أن مثل هذه القيمة يمكن تنميتها لدى المتعلمين في المرحلة الثانوية، كون الطالب بعد المرحلة الثانوية يكون أقرب إلى ممارسة هذه القيمة بشكل عملي.

جدول رقم (4)

نتائج تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط

في ضوء قيم المواطنة (مجال القيم الاجتماعية)

م	القيم الفرعية	كتاب الطالبة		كتاب النشاط		الإجمالي		الترتيب
		أول	ثان	أول	ثان	تكرار	نسبة	
1	ينمي محتوى الكتاب القيم والعادات الاجتماعية لدى الطالبات.	15	25	10	20	70	14.16	2
2	يُنمي محتوى الكتاب مبدأ العدل والمساواة بين أبناء الوطن.	15	30	10	20	75	15.50	1
3	ينمي محتوى الكتاب مهارات التعامل مع الآخرين.	0	15	0	5	20	4.13	9
4	ينمي محتوى الكتاب حب النظام واحترام الأنظمة والتقيد بها.	0	10	0	10	20	4.13	9
5	يُعزز محتوى الكتاب مبدأ الحق في الحياة لكل إنسان.	10	30	10	10	60	12.40	3
6	يعمق محتوى الكتاب قيمة المسؤولية الاجتماعية لدى الطالبات.	0	30	0	10	40	8.26	7
7	يُعزز محتوى الكتاب مبدأ الوحدة الوطنية بين مختلف فئات المجتمع السعودي.	15	15	10	5	45	9.30	4
8	ينمي محتوى الكتاب أهمية المحافظة على النظافة العامة.	10	0	2	0	12	2.48	12

تابع جدول رقم (4)

م	القيم الفرعية	كتاب الطالبة		كتاب النشاط		الإجمالي		الترتيب
		أول	ثان	أول	ثان	تكرار	نسبة	
9	يحث محتوى الكتاب على الحفاظ على كرامة كل مواطن.	8	20	7	10	45	9.30	4
10	يُعزز محتوى الكتاب حق كل مواطن في التعلم.	6	15	8	15	44	9.09	6
11	يُعزز محتوى الكتاب مهارات التواصل الاجتماعي بين الطالبات.	0	0	0	0	0	0.00	15
12	يُؤكد محتوى الكتاب على التضامن والتعاون بين أفراد المجتمع.	0	10	0	0	10	2.07	13
13	يُشجع محتوى الكتاب على التكافل الاجتماعي.	6	15	5	5	31	6.40	8
14	ينمي محتوى الكتاب المشاركة بالأعمال الخيرية والتطوعية	0	10	0	10	20	4.13	9
15	يُدعّم محتوى الكتاب مبدأ السلام الاجتماعي والتعايش مع الآخر.	0	5	0	0	5	1.03	14
	الإجمالي	75	230	59	120	484	100	
	النسبة المئوية ٪	15.50	47.52	12.19	24.79	100		

يوضح جدول رقم (4) نتائج تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط في ضوء قيم المواطنة (القيم الوطنية الاجتماعية)، وقد أشارت هذه النتائج إلى أن القيمة رقم (2) والتي تنص: "ينمي محتوى الكتاب مبدأ العدل والمساواة بين أبناء الوطن" قد جاءت بالمرتبة الأولى في هذا المجال، حيث بلغ مجموع تكراراتها (75)، وبنسبة مئوية (15.50٪)، وبدرجة توافر متوسطة في الكتاب المدرسي، ويفسر الباحثان ذلك بأن ديننا الحنيف يحثنا على العدل والمساواة بين الناس تمثلا لقوله تعالى: (وإذا حكمتم بين الناس أن تحكموا بالعدل)؛ ولذلك تم التركيز عليها في محتوى الكتاب المدرسي من أجل

إكسابها للمتعلمات ويكنّ قادرات على ممارستها وتطبيقها بشكل عملي، حيث إن مثل هذه القيمة قد يحتاج الإنسان لممارستها بشكل يومي، كما أن القيادة السياسية في المملكة العربية السعودية تعد نموذجاً في تحقيق العدل والمساواة بين أبناء المجتمع السعودي؛ ولذا فإن توجيهاتها إلى المسؤولين حول هذه القيم انعكس في توجهات وزارة التربية والتعليم وأهدافها، فجاء التركيز على هذه القيمة بدرجة متوسطة في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط.

وجاءت القيمة رقم (11) والتي تنص على:"يعزز محتوى الكتاب مهارات التواصل الاجتماعي بين الطالبات" في المرتبةالخامسة عشرة والأخيرة في هذا المجال،حيث بلغ مجموع تكراراتها (0)، وبنسبة مئوية (0٪)،وبدرجة توافر قليلة جداً في الكتاب المدرسي، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أنه بفضل التطور في وسائل الاتصال أصبح التواصل الاجتماعي بين الطالبات مستخدماً وعلى نطاق واسع سواء من خلال استخدام الجوالات وتطبيقاتها، أم من خلال مواقع التواصل الاجتماعي؛ ولذلك ربما كانت وجهة نظر مخططي المنهاج عدم التركيز عليها في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية لوجودها أصلاً لدى الطالبات وممارستهن لها بشكل يومي، كما أن ديننا الحنيف يحثنا على التواصل مع الآخرين، حيث حثنا على إفشاء السلام وعيادة المريض وغيرها من الأمور التي تؤدي إلى تقوية النسيج الاجتماعي في المجتمع، ولذلك لم يركز عليها منهاج الدراسات الاجتماعية، وربما كانت وجهة نظرهم أن كتب العلوم الإسلامية قد يكون لها دور أكبر في هذا المجال، فكانت هذه القيمة متدنية في كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط.

جدول رقم(5)

نتائج تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط

في ضوء قيم المواطنة (مجال القيم الاقتصادية)

م	القيم الفرعية	كتاب الطالبة		كتاب النشاط		الإجمالي		الترتيب
		أول	ثان	أول	ثان	تكرار	نسبة	
1	يُشجع محتوى الكتاب على حماية الموارد الطبيعية واستغلالها.	25	10	20	10	65	14.54	1
2	يؤكد محتوى الكتاب على ضرورة العناية بثروات الوطن والمحافظة على مقدراته .	25	5	20	3	53	11.87	4

تابع – جدول رقم(5)

م	القيم الفرعية	كتاب الطالبة		كتاب النشاط		الإجمالي		الترتيب
		أول	ثان	أول	ثان	تكرار	نسبة	
3	يؤكد محتوى الكتاب على أهمية التعاون الاقتصادي بين أفراد المجتمع.	0	0	0	0	0	0.00	11
4	يحث محتوى الكتاب على احترام العمل وإتقانه .	20	10	15	5	50	11.19	5
5	يؤكد محتوى الكتاب على دعم العمالة الوطنية وتنميتها .	20	0	15	0	35	7.83	9
6	ينمي محتوى الكتاب أهمية إدارة الوقت.	0	0	0	0	0	0.00	11
7	يهتم محتوى الكتاب بمشكلات المجتمع السعودي الاقتصادية ويسهم في حلها.	25	5	20	6	56	12.53	2
8	يؤكد على ضرورة الالتزام بالواجبات المالية تجاه الدولة .	15	8	10	4	37	8.28	8
9	يحث محتوى الكتاب على احترام العمل اليدوي والحرفي وتقديره.	0	0	0	0	0	0.00	11
10	يحث محتوى الكتاب على المحافظة على الممتلكات العامة والخاصة.	20	10	10	5	45	10.07	6
11	يوجه محتوى الكتاب نحو استخدام الخامات المحلية.	0	0	0	0	0	0.00	11
12	ينمي محتوى الكتاب لدى الطالبات القيام بمشاريع اقتصادية صغيرة.	0	0	0	0	0	0.00	11
13	يحث محتوى الكتاب على ترشيد الاستهلاك والإنفاق .	10	8	15	5	38	8.50	7
14	يشجع محتوى الكتاب الصناعات الوطنية.	0	10	0	4	14	3.13	10
15	يقدر جهود الدولة في التطوير الاقتصادي داخل المملكة.	25	5	20	4	54	12.08	3
	الإجمالي	185	71	145	46	447	100	
	النسبة المئوية ٪	41.39	15.88	32.44	10.29	100		

يوضح جدول رقم (5) نتائج تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط في ضوء قيم المواطنة (القيم الوطنية الاقتصادية)، وبينت نتائج الدراسة أن القيمة رقم (1) والتي تنص على: "يشجع محتوى الكتاب على حماية الموارد الطبيعية وحمايتها" قد جاءت بالمرتبة الأولى في هذا المجال، حيث بلغ مجموع تكراراتها(65)، وبنسبة مئوية (14.54٪) وبدرجة توافر قليلة.

ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن حماية الموارد الطبيعية واستغلالها يعد أمراً في غاية الأهمية بوصفها ثروة وطنية ثمينة تتيح للأجيال القادمة الاستفادة منها، كما أنها تساهم في تحقيق التنمية المستدامة التي تنشدها جميع الدول في ظل الطلب المتزايد على هذه الموارد والخوف من نفادها؛ لذا ارتأى مخططو المنهاج التركيز عليها كقيمة يجب تنميتها لدى المتعلمين، أما أقل قيم المواطنة في مجال القيم الاقتصادية هي القيمة رقم(9) والتي تنص على: "يحث محتوى الكتاب على احترام العمل اليدوي والحرفي وتقديره"، حيث بلغ مجموع تكراراتها(0)، وبنسبة مئوية (0٪)، حيث جاءت بالمرتبة الحادية عشرة والأخيرة وبدرجة توافر قليلة.

وربما يكون السبب في ذلك أن مؤلفي المناهج كانت وجهة نظرهم أن مثل هذه القيمة يمكن تنميتها من خلال كتب دراسية أخرى تتناول مثل هذه القيمة مثل كتب العلوم الإسلامية وكتب التربية الأسرية؛ لذا جاء تركيزهم عليها متدنياً، أو ربما يعود السبب في ذلك لطبيعة المجتمعات العربية التي تفضل الأعمال الإدارية والمكتبية على الأعمال المهنية، نظراً للنظرة الدونية من قبل أفراد المجتمع لهذه المهن نتيجة لتأثرهم بالثقافة السائدة في المجتمع وهي ثقافة العيب للانتماء لمثل هذه المهن من جهة، ولأن الأعمال الإدارية والمكتبية أكثر راحة وأقل جهداً من الأعمال المهنية والمردود المالي فيها أكثر ثباتاً من مزاولة مهنة معينة؛ لذا نجد أن مؤلفي المنهاج لم يتطرقوا لهذه القيمة بشكل كبير.

سادس عشر – خاتمة البحث:

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى توافر قيم المواطنة في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة، وقد قسم البحث إلى أربعة أجزاء:

تناول الجزء الأول: مقدمة البحث، ومشكلته المتمثلة في تدني توافر قيم المواطنة في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة، وصياغة أسئلة البحث، وأهدافه، ومصطلحاته، وحدود البحث.

وتناول الجزء الثاني: أهمية المواطنة، ومفهومها، وأهداف تعليمها، ووظائف قيم المواطنة، وخصائص المواطنة، ودور المناهج في تنمية قيم المواطنة، كما

اشتمل هذا الجزء على عدد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية المرتبطة بموضوع الدراسة .

أما الجزء الثالث فتناول منهج البحث المستخدم (المنهج الوصفي)، ومجتمع البحث وعينته، وأداة البحث (قيم المواطنة) موضحًا أهم الإجراءات التي اتبعت في إعداد أدوات البحث والتأكد من صدق وثبات الأداة، والأساليب الإحصائية المستخدمة.

وتناول الجزء الرابع عرض نتائج البحث ومناقشتها بعد القيام بعملية تحليل المحتوى لكتاب الصف الأول المتوسط في ضوء قيم المواطنة، وعرض نتائج التحليل في جداول إحصائية لمجالات القيم الثلاثة (السياسية،الاجتماعية،الاقتصادية)، بحيث وضعت نتائج كل مجال من المجالات على حدة،ومن ثم على المستوى الكلي.

وتناول الجزء الخامس ملخص الدراسة، وأبرز التوصيات والمقترحات،ثم استعرضت مراجع البحث العربية والأجنبية.

واستخدم المنهج الوصفي القائم على التحليل، وطبقت الدراسة على عينة عشوائية اختيرت من مجتمع البحث الذي يشمل جميع كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة، واختير كتاب الصف الأول المتوسط بالطريقة العشوائية، واستخدم في المعالجة الإحصائية التكرارات والنسب المئوية وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:جاءت القيم في المجال السياسي في المرتبة الأولى على مستوى المجالات من حيث توافرها في كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط بنسبة مئوية بلغت (72.70٪)، ثم القيم في المجال الاجتماعي في المرتبة الثانية بنسبة مئوية بلغت (14.19٪)، وفي المرتبة الأخيرة القيم في المجال الاقتصادي بنسبة مئوية بلغت (13.11٪).

ومن خلال النتائج السابقة تم التوصل إلى عدد من التوصيات والمقترحات.

سابع عشر– التوصيات:

- ضرورة تضمين القيم الاقتصادية في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة حيث جاءت هذه القيم في المرتبة الأخيرة في هذه الدراسة.
- تضمين القيم بمجالاتها المختلفة والتي جاء توافرها بدرجة متدنية في الكتاب المدرسي على أن تكون هذه القيم قابلة للممارسة وليس فقط ضمن الإطار النظري لهذه المناهج.
- عقد دورات تدريبية لتدريب المعلمات في تخصص الدراسات الاجتماعية والوطنية على الطرق التي يمكن من خلالها تنمية القيم لدى المتعلمات.
- إيجاد أنشطة خارج ساعات الدراسة تشترك فيها المعلمات والطالبات وأمهاتهن ومؤسسات المجتمع المدني للتدرب على القيم وممارستها بشكل عملي.

- عقد ندوات ومؤتمرات عن القيم الوطنية والمواطنة لتثقيف المتعلمات بأهميتها وكيفية غرسها فيهن.

ثامن عشر- المقترحات البحثية:

- إجراء دراسات مماثلة على مراحل تعليمية أخرى وكتب دراسية أخرى للتعرف على مدى مساهمتها في تنمية قيم المواطنة لدى المتعلمات.

- إجراء دراسة للتعرف على مدى مساهمة معلمي الدراسات الاجتماعية في تنمية قيم المواطنة لدى المتعلمين.

المصادر والمراجع

أولاً- المصادر والمراجع العربية:

القرآن الكريم.

الأحمد، عبد العزيز. (2010). التنشئة السياسية وتنمية المواطنة. الكويت: مكتبة الدار الأكاديمية للنشر والتوزيع.

أبو حسان، محمد. (2006). مفهوم المواطنة. استرجعت بتاريخ 3/ 4/ 2015 من موقع www.comrezgar.com

براهمة، نبيل. (2008). تطوير منهاج التربية الوطنية والمدنية في ضوء خصائص المواطنة الصالحة وقياس أثره في اكتساب مفاهيم المواطنة والاتجاهات نحوها لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن. (رسالة دكتوراه غير منشورة). الأردن: جامعة اليرموك.

الجمل، علي أحمد. (2007). فاعلية وحدة مقترحة بمنهج التاريخ الإسلامي بالمرحلة الإعدادية قائمة على قيم المواطنة في تنمية الوعي بالمسؤولية الاجتماعية والتعايش مع الآخر لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، كلية التربية، جامعة عين شمس، (12)، 99- 134.

الحبيب، فهد إبراهيم. (1426هـ). الاتجاهات المعاصرة في تربية المواطنة. بحث مقدم للقاء الثالث عشر لقادة العمل بمنطقة الباحة، الرياض:جامعة الملك سعود.

راضية، بوزيان. (2006). دور المؤسسة التعليمية في تكوين روح المواطنة. مجلة علوم إنسانية، (31)، 34-82.

سرور، فاطمة، والعزام، محمد نايل. (2012). دور مناهج التربية الإسلامية المطورة في تنمية قيم المواطنة الصالحة لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر المعلمين في تربية أربد الثالثة. مجلة دراسات في العلوم التربوية، 39(2)، 487-503

السويدي، جمال. (2001)، نحو استراتيجية وطنية

لتنمية قيم المواطنة والانتماء دراسة مقارنة. مقدمة إلى ندوة التربية وبناء المواطنة، كلية التربية، جامعة البحرين، 2(3)، 24 -30.

الشاهين، غانم. (2009). أنساق القيم في تطور الفكر التربوي. الكويت: الدار الأكاديمية للنشر والتوزيع.

شوية، سيف الإسلام. (2009). قيم المواطنة في المناهج الدراسية الجزائرية. دراسة مقدمة إلى مؤتمر نحو استثمار أفضل للعلوم التربوية والنفسية في ضوء تحديات العصر. كلية التربية ، جامعة دمشق، 2، 102-156.

الصبيح، عبد الله ناصر. (2005). المواطنة كما يتصورها طلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، وعلاقة ذلك ببعض المؤسسات الاجتماعية. ورقة عمل مقدمة للقاء الثالث عشر لقادة العمل التربوي، الباحة، قسم علم النفس، الرياض: جامعة الإمام.

صعب، وجيه قاسم. (2007) دور المناهج في تنمية قيم المواطنة الصالحة، منهج التربية البدنية مثالاً. مؤتمر دور التربية البدنية في تعزيز المواطنة الصالحة، كلية التربية البدنية والرياضية، جامعة الملك سعود، الرياض.

طلافحة، حامد عبدالله. (2008). مستوى وعي معلمي التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الثانوية في الأردن بمفاهيم الأمن الوطن. مجلة كلية التربية، 32(1)، 179-213.

العازمي، مزنه، والرميضي، خالد. (2011). دور المعلمين في تنمية القيم الوطنية لدى طلبة المدارس الثانوية في دولة الكويت. المجلة التربوية، 99، 13-71.

عبدالباسط، حسين محمد. (2009). تقويم أهداف ومحتوى مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية في ضوء قيم المواطنة. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية بكلية التربية جامعة جنوب الوادي، 19، 28-67.

فريحه، نمر. (2002). فاعلية المدرسة في التربية الوطنية. بيروت: شركة المطبوعات للنشر والتوزيع.

فريحه، نمر. (2004). التجربة اللبنانية في تدريس مفهوم المواطنة. ورقة عمل مقدمة إلى ورشة المواطنة في المنهج المدرسي، وزارة التربية والتعليم، مسقط، استرجعت بتاريخ 22/ 3/ 2015 من المصدر www.minshaw.com.

كرم، إبراهيم. (2002). مفاهيم المواطنة في كتب الصف الرابع الابتدائي بالتعليم العام بدولة الكويت (دراسة تحليلية). (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الكويت، كلية التربية، الكويت.

لبوز، عبد الله. (2012). قيم المواطنة المعبر عنها عند مدرسي المواد الاجتماعية وعلاقتها باتجاهاتهم نحو المنهاج الدراسي ودافعيتهم للتدريس. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس. 10(3)، 92-128.

مدهون، يحيى إبراهيم. (2012). دور الصحافة الإلكترونية في تدعيم قيم المواطنة لدى طلبة الجامعات بمحافظات غزة. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الأزهر، كلية التربية، غزة.

مرتجى، زكي، والرنتيسي، محمود. (2011). تقييم محتوى مناهج التربية المدنية للصف السابع والثامن والتاسع الأساسي في ضوء قيم المواطنة. مجلة الجامعة الإسلامية، 19(2)، 161-195.

المعمري، سيف بن ناصر. (2004). تقويم مقررات التربية الوطنية بالمرحلة الإعدادية بسلطنة عمان في ضوء خصائص المواطنة. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، عمان.

وليم، عبيد. (2005). موقع القيم في نواتج التعلم. المجلس القومي للتربية الأخلاقية، مؤتمر تنمية القيم والسلوكيات من أجل التقدم. كلية التربية، قسم العلوم، جامعة عين شمس.

اليعقوب، علي، وملك، بدر. (2009). دراسة تحليلية حول مدى اهتمام كتب وأهداف الصف الخامس الابتدائي بتنمية قيم المواطنة الوجدانية في مواد اللغة العربية والتربية الإسلامية واللغة الإنجليزية بدولة الكويت. مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية، (20)، 177-202.

ثانياً- المصادر والمراجع الأجنبية:

References

Abdul-Basit, H. M. (2009). Evaluate the objectives and content of social studies curriculum preparatory stage in the light of the values of citizenship (*in Arabic*). *Journal of Educational Society for Social Studies, 19*, 28-67.

Abu-Hassan, M. (2006). The concept of citizenship (*in Arabic*). Retrieved from www.Comrezgar.com

Al-Ahmed, A. (2010). *Political socialization and the development of citizenship*. [In Arabic]. Kuwait: Aldar Academy of publication and distribution library.

Al-Azmi, M., & Al-Rmati, K. (2011). Teachers' role in the development of national values among high school students in Kuwait (*in Arabic*). *Journal of Education, 99*, 13-71.

Al-Habib, F. (2005). Contemporary trends in the breeding of citizenship. *The Thirteenth Meeting of the Leaders of the Work Baha*, Riyadh, King Saud University.

Al-Jamal, A. A. (2007). Efficient unit proposed methodology of Islamic history middle school based on the values of citizenship in the development of awareness of social responsibility and coexistence with other second prep students. [In Arabic] *Journal of Educational Society for Social Studies, Faculty of Education, Ain Shams University*, *12*, 99-134.

Al-Maemary, S. N. (2004). *Evaluation the national education books middle school in Oman in light of the characteristics of citizenship.(in Arabic).* (Unpublished Master Thesis). Sultan Qaboos University, Oman.

Al-Shaheen, G. (2009). *Value systems in the development of educational thought* (*in Arabic*). Kuwait: Aldar Academy of publication and distribution.

Al-Swedi, J. (2001). Towards a national strategy for the development of the values of citizenship and belonging: Comparative study (*in Arabic*). *Introduction to a Seminar of Education and Building Citizenship, Faculty of Education, University of Bahrain, 2*(3), 24-30.

Al-Yacoub, A., & Malek, B. (2009). Analytical study on the extent of interesting books and objectives of the fifth grade to the development of citizenship, compassionate values in the Arabic language materials and Islamic education and English in Kuwait (*in Arabic*). *Journal of Contemporary Psychology and Humanities, 20*, 177-202.

Brahmeh, N. (2008). *Development of national and civic education curricula in the light of good citizenship characteristics and measure its impact on the acquisition of the concepts of citizenship and trends towards the higher primary school students in Jordan (In Arabic).* (Unpublished PhD). Yarmouk University, Jordan.

Fariha, N. (2002). *Effectiveness of the school in the national education* (*in Arabic*). Beirut: company publications for publishing and distribution.

Fariha, N. (2004). Lebanese experience in teaching the concepts of citizenship. A working paper submitted to the workshop of citizenship in the school curriculum (*in Arabic*). the ministry of education, education. Retrieved from www.minshaw.com

Karam, I. (2002). *Citizenship concepts in the books of the fourth grade public education in Kuwait (analytical study)* (*in Arabic*). (Unpublished MA). College of Education, Kuwait University, Kuwait.

Kerry, D. (2003). Citizen ship education. Retrieved from http://www.sowi-onlinejour-nal.de

Labooz, A. (2012). Citizenship values expressed when teachers of social studies and their relationship with their attitudes toward the curriculum and motivation to teach (*in Arabic*). *Journal of the Federation of Arab Universities and Educational Psychology, 10*(3), 92-128.

Losito, B. (2003). Civic education in Italy intended curriculum & students, opportunity to learn. Retrieved from http://www.sowi-onlinejour-nal.de/2003-2/index.html.

Madhoun, Y. I. (2012). *The role of the electronic media in strengthening citizenship values among college. (In Arabic).* (Unpublished MA). Al Azhar University, the College of Education, *Gaza.*

Mary A, M. (2007). *Citizenship social studies* and the age of the internet social studies education. *Culver City,*

Mintrop, H. (2003). The old and new face of civic education: Expert, teacher, and student views. *European Educational Research Journal, 2,* 446-454.

Murtaja, Z., & ALrantisi, M. (2011). Evaluation of civic education curriculum for seventh grade, eighth and ninth basic content in the light of the values of citizenship. [In Arabic] *Journal of the Islamic University, 19*(2), 161-195.

Radyaha, B. (2006). The role of the institution in the formation of the spirit of citizenship (*in Arabic*). *Journal of Human Sciences, 31*, 34-82.

Saab, W. K. (2007). The role of curriculum in the development of good citizenship values, physical education curriculum example (*in Arabic*). *Conference on the Role of Physical Education in the Promotion of Good Citizenship,* Faculty of Physical Education and Sports, King Saud University, Riyadh.

Shewaih, S. A. (2009). Values of citizenship in the Algerian curriculum (*in Arabic*). *The Best Investment for Educational and Psychological Science in the Light of the Challenges of the Times,* College of Education, University of Damascus. *, 2,* 102-156.

Sorour, F., & Al-Azam, M. N. (2012). The role of the Islamic education developed curricula to the development of good citizenship values among the upper basic stage of the teachers consider raising Irbid. [In Arabic] *Journal of Studies of Science in Education, 39*(2), 487-503.

Sunchi, B. (2002). Teaching the "heart and soul" of citizenship: Service-learning as citizenship education.

Talafhah, H. A. (2008). The level of awareness of teachers of social and national education at the secondary level in Jordan concepts of national security (*in Arabic*). *Journal of the College of Education, Ain Shams, 32*(1), 179-213.

William, O. (2005). Site values in the learning outcomes (*in Arabic*). *The National Council for Education Ethical, the Development of Values and Behaviors for Progress Conference,* Faculty of Education, Department of Science, Ain Shams University.

أنماط الضبط الاجتماعيّ لدى الشباب الجامعيّ وعلاقتها ببعض المتغيرات الاجتماعية دراسة مطبَّقَة على عينة من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

سليمان بن قاسم الفالح (*)

كلية الملك فهد الأمنية

(قُدِّم للنشر في 1437/04/18هـ؛ وقُبِل للنشر في 1438/01/13هـ)

ملخص البحث: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أنماط الضبط الاجتماعي لدى الشباب الجامعي، وعلاقة هذه الأنماط ببعض المتغيِّرات الاجتماعية، وتم استخدامُ منهجينِ، هما: المنهج الكمِّيّ بالاعتماد على المسح الاجتماعي بالعينة، والمنهج الكيفيّ بالاعتماد على الملاحَظَة. وبلغ حجم العينة 289 طالبًا من طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وأوضحت النتائج أن الشباب الجامعيّ ينتمون إلى نمطين من أنماط الضبط الاجتماعي، النمط الأول: الضبط الخارجي، والنمط الثاني: الضبط الداخلي. وأشارت النتائج إلى أن الشباب الجامعي الذين وُلِدُوا في المجتمعات الحضرية ينتمون إلى الضبط الداخلي، أما الذين وُلِدُوا في المجتمعات الريفية فهُم مِن ذَوِي الضبط الخارجيّ، وأظهرت النتائج وجود علاقة بين متغيِّر مكان الولادة وأنماط الضبط الاجتماعي. وكشفت النتائج أن الشباب الجامعي الذين يدرسون في كلية الهندسة ينتمون للضبط الداخلي، أما الدارسون بكلية العلوم الاجتماعية فهم مِن المنتمينَ للضبط الخارجيّ. كما كشفت النتائجُ عن وجود علاقة بين نوع الكلية وأنماط الضبط الاجتماعي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد الدراسة حول (النمط الأول) باختلاف متغيِّر الكلية، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد الدراسة حول (النمط الثاني) باختلاف متغيِّر الكلية لصالح كلية الهندسة.

الكلمات المفتاحية: أنماط الضبط الاجتماعي، الشباب الجامعي، المتغيرات الاجتماعية.

*****

Social Control Patterns among University Youth and their Relationship to some Social Variables: A Study Applied to a Sample of Students at Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Sulaiman Qasim Al-Faleh (*)

King Fahd Security College

(Received 29/01/2016 ; accepted 15/10/2016)

Abstract: This study aims to identify social control patterns among university youth, and the relationship of these patterns to some social variables. The research uses a quantitative method based on social survey and sampling; and an observation-based qualitative method. The sample size is 289 students of Imam Muhammad bin Saud Islamic University. The findings show that the university youth belongs to two patterns of social control: external and internal. University students born in urban communities belong to the internal control pattern, while those born in rural communities belong to the external control pattern. Moreover, the study confirms the correlation between place of birth and patterns of social control. According to the study, students of the college of engineering belong to the internal control pattern whereas the students of the college of social science belong to external control pattern. The results show also that there is a relationship between the type of college and patterns of social control. In addition, there are no statistically significant differences between the tendencies of the study population (regarding the first type) when the college variable is concerned, while there are statistically significant differences between the tendencies of the study population (regarding the second type) when the college variable is concerned, in favor of the college of engineering.

Keywords: Patterns of social control, University youth, Social variables.



DOI: 10.12816/0031337

(*) Corresponding Author:
Assistant Professor of Sociology, King Fahd Security College, P.O.Box 2511, Riyadh 11461, Kingdom of Saudi Arabia

(*) للمراسلة:
أستاذ علم الاجتماع المساعد، كلية الملك فهد الأمنية، ص.ب. 2511، الرياض 11461، المملكة العربية السعودية.

e-mail: sgfaleh@hotmail.com

المبحث الأول: الإطار العام للدراسة

مقدمة الدراسة:

خلق الله الإنسان وجعل حُبّ العيش مع الآخرين والاجتماع بهم مِن أهم مقومات الحياة لديه، وتُعَدّ المبادئ والقِيَم من أهم ما ينشأ الفردُ على احترامها والالتزام بها، والمجتمعات البشرية بشكل عامّ تضع القوانينَ والقواعدَ التنظيميةَ وتفرضها على الجميع؛ لكي يلتزموا بها (صميلي، 2013م).

ويتم التزام الأفراد بهذه القوانين والأنظمة عن طريق الضبط الاجتماعي؛ الذي اتفق علماء الاجتماع على التعبير عنه بعبارة: (Social Control) (الخشاب، 1968م، ص:9).

وفي ضوء اختلاف الناس في الالتزام بالقوانين والأنظمة من حيث مصدر هذا الالتزام توصَّل العلماءُ إلى أن هناك نمطينِ للضبط الاجتماعي، النمط الأول: الضبط الخارجيّ، والنمط الثاني: الضبط الداخلي.

ففي الضبط الخارجيّ نجد الفرد لا يلتزم بالقوانين والأنظمة إلا بوجود مصدر السلطة، وفي حالة غيابها يُطْلِق لنفسه كاملَ الحرية في كسر القوانين وانتهاكها (صميلي، 2013م). وهذا النمط هو الأكثر انتشارًا؛ حيث يتأثر الفرد بمستوى عالٍ بعوامل ومؤثرات خارجية، تُعد هي المتحكمة والمسيطرة على حياته، وهنا يُصبح الفرد واقعًا تحت تأثير الضبط الخارجيّ، ويقع في دائرة المؤثِّرات الخارجية؛ فنجد أن نسبة تحقيقه لأهدافه أو أهداف المجتمع الذي ينتمي إليه تكون منخفضة، بحيث يجد نفسَه ضعيفًا فيؤثِّر فيه الضبطُ الخارجيُّ نتيجةً لتعاطيه مع العوامل الخارجية، والتي يعتقد أنها السبب في بناء وتكوين مستقبله (السعيدي، 2015م).

أما بالنسبة للضبط الداخلي فإن الفرد يلتزم بهذه القوانين والأنظمة من دافع ذاتي، يراقب نفسَه بنفسه، حتى مع اختفاء مصدر السلطة (صميلي، 2013م). ومثل هذه الشخصية تستطيع القيام بدور كبير في تكوين ذاتها، والسعي في التطوير بصورة مستمرة؛ لأنّها تمتلك عوامل داخلية، هي التي تتحكم في سلوكها، وتضبط تصرفاتها وحياتها، فمهما كانت مسيرة حياة الفرد مليئة بالأحداث فهو قادر على المُضِيّ قُدُمًا؛ لأنّه يتمتع بالمواطَنَة الحقيقة، والوازع الديني، والدافعية، والعزم، والروح العالية في العطاء، والرغبة الشديدة في التميُّز والإبداع؛ وبذلك فإنه لا يكسر قواعدَ الضبط والقوانين والأنظمة، وإنما تجده يمثِّل الصورة النموذجية في الالتزام، وهذا ما يطمح المجتمعُ إلى تحقيقه من قِبل أبنائه (السعيدي، 2015م).

مشكلة الدراسة:

إن هذا التباين في أنماط الضبط الاجتماعي أدَّى إلى تصميم مقياس للتعرف على هذه الأنماط، ويقوم القياس على أساس التفريق بين نمطين، النمط الأول: الضبط الذي يأتي من خارج الفرد؛ وذلك عن طريق مراقَبَة الآخرين له، ومِن ثَمَّ لومه في حالة مخالفته للعادات والتقاليد.

والنمط الثاني: الضبط الذي يأتي من داخل الفرد، ومن قناعته الذاتية، وتتم معاقبةُ المخالِف للعادات والتقاليد والقوانين في هذه الحالة عن طريق تأنيب الضمير، إضافةً إلى الخوف من السلطة التشريعية في المجتمع. (أبو هلال، 1989م، ص:11-12). وقد قام أبو هلال (1989م) بتطبيقه في دراسته عن المجتمع الأردني، كما طبَّقَه عثمان (1994م) في دراسته عن المجتمع الكويتي، وطبقه دبوان (1991م) في دراسته عن المجتمع اليمنيّ. وتأتي هذه الدراسة لتُطَبِّقَه في مجتمع آخَر؛ هو المجتمع السعودي.

ويَلحظ المتتبِّع للدراسات والأبحاث المتعلقة بالضبط الاجتماعي في المجتمع السعودي تركيز الاهتمام على جوانب كثيرة من الضبط الاجتماعي، لم يكن من بينها دراسة أنماط الضبط الاجتماعي؛ الأمر الذي يجعل تخصيص دراسة تُسَلِّط الضوءَ على أنماط الضبط الاجتماعي في المجتمع السعودي أمرًا مُهِمًّا، لاسيما في ظل انسياق بعض الشباب الجامعي إلى ارتكاب سلوكيات مخالِفَة لقوانين المجتمع وأنظمته بصفة عامة، وقوانين الجامعة وأنظمتها بصفة خاصة؛ كالتفحيط، والتدخين، والغشّ في الامتحانات على سبيل المثال؛ مما جعل هؤلاء الشباب الممارسين لهذه التصرفات عبئًا على مجتمعهم، وغير قادرين على تحمُّل المسؤولية، ومشاركة غيرهم من الشباب الممتثلين للقوانين والأنظمة.

وهنا تتجلى مشكلة الدراسة في التعرف -من خلال هذه الدراسة- على أنماط الضبط الاجتماعي لدى الشباب الجامعي، وعلاقتها ببعض المتغيرات الاجتماعية.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على عدة جوانب منها:

1 - التعرف على أنماط الضبط الاجتماعي لدى الشباب الجامعي.

2 - التعرف على العلاقة بين بعض المتغيرات الاجتماعية وأنماط الضبط الاجتماعي.

تساؤلات الدراسة:

في ضوء الأهداف السابقة تسعى هذه الدراسة للإجابة على التساؤلات الآتية:

1 - ما أنماط الضبط الاجتماعي لدى الشباب الجامعي؟

2 - هل هناك علاقة بين مكان الولادة وأنماط الضبط الاجتماعي؟

3 - هل هناك علاقة بين نوع الكلية (نوع التعليم) وأنماط الضبط الاجتماعي؟

مفاهيم الدراسة:

أنماط الضبط الاجتماعي:

حَظِيَ موضوعُ الضبط الاجتماعي قديمًا وحديثًا بعناية المفكرين والباحثين في مختلف العلوم الاجتماعية، واحتلَّ مكانةً مهمةً في دراسات علماء الاجتماع، وعلماء اجتماع الجريمة، وتمَّت دراستُه دراسة متخصصة على يد علماء الضبط الاجتماعي، وعلى الرغم من

هذه العناية إلا أنهم اختلفوا في تعريفهم للضبط الاجتماعي(الفالح،1424هـ، ص:76، 23)؛ فبعضُ هذه التعاريف ركَّز على دور المجتمع في ضبط سلوك الأفراد؛ مثل: تعريف معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية للضبط الاجتماعي بأنه: «عبارة عن تلك العمليات أو الإجراءات المقصودة وغير المقصودة التي يتخذها مجتمع ما أو جزء من هذا المجتمع لرقابة سلوك الأفراد فيه والتأكُّد من أنهم يتصرفون وفقَ المعايير والقِيَم أو النُّظُم التي رُسمت لهم، ويُناط الضبط الاجتماعي في المجتمع الحديث بالرأي العامّ والحكومة عن طريق القانون. أما في المجتمعات التقليدية فتلعب الأنماطُ الاجتماعيةُ؛ كالعادات الشعبية والعُرْف دورًا كبيرًا في الضبط الاجتماعي (بدوي، 1977م، ص:383).

وتعريف القاموس الحديث لعلم الاجتماع للضبط الاجتماعي بأنه: «وسائل اجتماعية وثقافية تنظِّم وتقيِّد سلوكَ الفرد وتدفع الأفراد إلى الامتثال للتقاليد وأنماط السلوك الهامة التي لها وظيفة للجماعة والمجتمع».(Theodorson & Theodorson,1969, p. 386-387).

والبعض الآخر من هذه التعاريف يركِّز على دور الفرد في ضبط سلوكه مثل تعريف «لابيير» للضبط الاجتماعي بأنه: «تشجيع الفرد على الالتزام والطاعة لما يتطلبه مركزُه في المجتمع مِن سلوك وواجبات؛ وذلك على أساس التخوف من حرمانه في احتلال ذلك المركز»(Lapiere, 1954, p.47).

وحتى يتم تحديدُ المقصود بالضبط الاجتماعي في هذه الدراسة فسيتم تعريفُ هذا المفهوم في ضوء عدد من الدراسات السابقة؛ فقد عرَّفَه الفالحُ في دراسته بأنه: «سلوك الفرد سلوكًا سويًّا واقعيًّا، هذا السلوك الذي يكون متماشيًا مع القواعد والمعايير السائدة أو المقبولة في المجتمع، المتشكِّلَة من: القِيَم والعادات والتقاليد والأعراف والقانون العامّ للمجتمع؛ وذلك في إطار الجماعات والتنظيمات المختلفة التي ينتمي إليها الفردُ، والارتباط والالتزام بها فكريًّا وسلوكيًّا» (الفالح، 1424هـ، ص:62). وحدَّد أبو هلال مفهومَ الضبط الاجتماعي في دراسته بالمقياس الذي يقوم بالتفريق بين نمطينِ للضبط الاجتماعي، الأول: الانضباط عن طريق الأعراف والتقاليد، أي أن الانضباط يأتي من خارج الإطار الشخصي للفرد، ويوجه إليه من أفراد آخرينَ في المجتمع باستخدام عقاب التعييب أو العيب، والثاني: الانضباط عن طريق الذات، أي من داخل الفرد، حيث يتم تنشئة الأفراد وتربيتهم على التفكير الحُرّ داخل إطار من المعايير المتَّفَق عليها، والتي تُوضع في قوانين مدنِيَّة وأنظمة اجتماعية بحيث لا يتدخل الآخرونَ بعضُهم في شؤون بعض، والعقاب للمخالِف هو تأنيب الضمير، بالإضافة إلى الخوف من السلطة التشريعية في المجتمع (أبو هلال، 1989م، ص:11-12، 19). ويتَّفِق تعريف أبي هلال مع ما أورده كلٌّ من دبوان (1991م)

وعثمان (1994م) في دراستهما عن أنماط الضبط الاجتماعي.

وعليه فإن المقصود بالضبط الاجتماعي في هذه الدراسة هو: «امتثال الأفراد لعادات وتقاليد وأعراف وقوانين المجتمع؛ سواء كان هذا الامتثال ناتجًا عن ضغوط خارجية، أو قناعات ذاتية، وهما نمطَا الضبط اللذانِ سوف تقيسهما الأداة المعدَّة لهذا الغرض».

الشباب الجامعي:

اختلف العلماء حول تحديد مفهوم الشباب؛ فمنهم مَن يوضِّح هذا المفهومَ وفقًا لمعيار زمنيّ (السِّنّ)، ومنهم مَن يتناوله من خلال الخصائص والاحتياجات، وهناك مَن يحدِّده في ضوء البلوغ الجنسي، والنمو الجسمي، وكذلك النضج والتكامل الاجتماعي للشخصية، ويُعَدّ الأخذُ بالمعيار الزمني الأكثرَ استخدامًا لدى العديد من المشتغلينَ بقضايا الشباب (خليل، 1422هـ، ص:33). وقد تناول العديد من الباحثين مفهوم الشباب الجامعي منطلقينَ من معيار الزمن، والدراسة بالمرحلة الجامعية؛ ففي دراسة «الخمشي والشلهوب» تم تحديد مفهوم الشباب الجامعي بأنهم الفئة التي تقع في المرحلة العمرية 18–25 سنة من الجنسين، ذكورًا وإناثًا، وملتحقينَ بالمرحلة الجامعية (الخمشي والشلهوب، 1433هـ، ص:145) أما دراسة العمري فقد عرَّف فيها مفهومَ الشباب الجامعي بأنهم الطلاب المنتظمون في الدراسة الجامعية، والذين هم غالبًا يقعون في الفئة العمرية ما بين 19 – 25 سنة (العمري، 1435هـ، ص:245).

وفي ضوء ما سبق فإنه يمكن تحديد مفهوم الشباب الجامعي في هذه الدراسة بأنهم: «الطلاب المنتظمون بالدراسة الجامعية للعام الجامعي 1436/ 1437هـ، والذين هم غالبًا يقعون في الفئة العمرية ما بين (19–29) سنة». وقد تم سؤال المبحوث وطُلب منه في الاستبانة تحديدُ سَنَة ميلاده بشكل مباشر.

المتغيرات الاجتماعية:

1 – نوع الكلية، ويُقصد به تخصصُ دراسة الطالب: إنسانيّ، وتمثِّله كليةُ العلوم الاجتماعية، وعلميّ: وتمثِّله كلية الهندسة.

2 – مكان الولادة، ويُقصد به مكان ولادة الطالب في مدينة أو محافظة أو مركز؛ وذلك وفقًا للتقسيمات الرسمية الجديدة، والمدينة والمحافَظَة يمثلان المجتمعَ الحديثَ أو الحضريَّ، والمركز يمثِّل المجتمعَ الريفيَّ أو مجتمعَ البادية.

المبحث الثاني: الإطار النظري

تناولت كثير من الأدبيات والدراسات موضوعَ الضبط الاجتماعي، من جوانب كثيرة ومن زوايا متعددة، منها ما يركِّز على مفهومه وأنماطه، ومنها ما يعنى بالوسائل والأساليب، ومنها ما يؤكِّد على العوامل المؤثِّرة فيه؛ ونظرًا لأن هذه الدراسة سوف تركِّز على أنماط الضبط فسنقتصر على أبرز النظريات والأدبيات والدراسات التي عنيت بأنماط الضبط الاجتماعي، والتي يمكن من

خلالها الكشف عن هذه الأنماط والعوامل المؤثِّرة فيها، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: أنماط الضبط الاجتماعي في ضوء نظريات الضبط الاجتماعي:

ظهرت العديد من النظريات التي تناولت موضوعَ أنماط الضبط الاجتماعيّ، وسنقتصر هنا على أهم هذه النظريات مع استعراض أنماط الضبط الاجتماعي عند ابن خلدون؛ كأحد النماذج الريادية التي كان لها يد السَّبْق في تحديد هذه الأنماط. وذلك على النحو الآتي:

1 - نظرية ابن خلدون (1332 - 1406م):

جاءت آراء ابن خلدون في الضبط الاجتماعي جزءًا مكمِّلاً لمقولاته المشهورة حول ضرورة الاجتماع البشري يقول: «ثم إن هذا الاجتماع إذا حصل للبشر كما قررناه، وتم عمران العالَم بهم فلابد من وازعٍ يدفع بعضَهم عن بعض؛ لِمَا في طباعهم الحيوانية من العُدْوَان والظلم... فيكون ذلك الوازع واحدًا منهم، يكون له عليهم الغلبة والسلطان واليد القاهرة؛ حتى لا يصل أحد إلى غيره بعُدْوَان، وهذا هو معنى الملك، وقد تبيَّن لك بهذا أنه خاصة للإنسان طبيعية ولابد لهم منها» (ابن خلدون، 1401هـ، ص:338-339).

ويوضح ابن خلدون هذا الوازع بقوله: «... واستحال بقاؤهم (أي البشر) فوضَى دون حاكم يَزَعُ بعضَهم عن بعض، واحتاجوا من أجل ذلك إلى الوازع وهو الحاكم عليهم، وهو بمقتضى الطبيعة البشرية المَلِك القاهر المتحكم» (ابن خلدون، 1401هـ، ص:573). وينتقل ابن خلدون بعد ذلك إلى بيان كيفية حُكْم هذا الحاكم وذلك بقوله: «... وحكمه فيهم، (أي حُكْم الحاكم في أفراد المجتمع) تارةً يكون مستنِدًا إلى شرع منزَّل من عند الله، يُوجب انقيادَهم إليه إيمانُهم بالثواب والعقاب عليه الذي جاء به مبلِّغُه، وتارةً إلى سياسة عقلية يوجب انقيادَهم إليها ما يتوقعونه من ثواب ذلك الحاكم بعد معرفته بمصالحهم؛ فالأُولَى يحصل نفعُها في الدنيا والآخرة، لِعِلْم الشارع بالمصالح في العاقبة، ولمراعاته نجاةَ العباد في الآخرة، والثانية إنما يحصل نفعُها في الدنيا فقط...» (ابن خلدون، 1401هـ، ص:773)؛ فبالإضافة إلى تأكيد ابن خلدون على أن يكون حُكم الحاكم مستنِدًا إلى الشريعة الإسلامية، يُلَاحَظ أن ابن خلدون قد أوضَح أن الدينَ شَمِلَ توجيهَ الإنسان من أجل العمل للحصول على النعيم في الدنيا والآخرة، يقول ابن خلدون في ذلك: «واعلم أن الدنيا كلها وأحوالها عند الشارع مطية للآخرة، ومَن فَقَدَ المطيةَ فَقَدَ الوصولَ» (ابن خلدون، 1401هـ، ص:599).

وتبيَّن من أقوال ابن خلدون السابقة أن للضبط الاجتماعي نمطين، النمط الأول: الضبط الخارجي؛ أي التأثير على سلوك الأفراد نتيجةً لعوامل خارجية حدَّدَها في سلطة الدولة أو الحاكم، وعبَّر عن ذلك بقوله: «... وتارةً إلى سياسة عقلية يُوجب انقيادَهم إليها ما يتوقعونه من ثواب ذلك الحاكم بعدَ معرفته بمصالحهم»، والنمط

الثاني الضبط الداخليّ، حدده بقوة الضمير لدى الفرد، وأكَّد على ذلك بقوله: «... وحُكْمه فيهم، (أي حُكم الحاكم في أفراد المجتمع) تارةً يكون مستنِدًا إلى شرع منزَّل من عند الله يُوجب انقيادَهم إليه إيمانُهم بالثواب والعقاب عليه الذي جاء به مبلّغه».

2 - نظرية رُوسْ:

يُعتبر «إِدْوَارْدْ رُوسْ» Edward Ross أولَ مَن صاغ نظريةً متخصصةً في الضبط الاجتماعي؛ وذلك في كتابه: «الضبط الاجتماعي»: دراسة لأسس النظام الاجتماعي، الذي نُشِرَ عامَ 1901م، وقد ميَّز «روس» بين نمطين من الضبط الاجتماعي هما:

الضبط الخارجي: وأكد «رُوسْ» على أن هذا الضبط يتحقق عن طريق عوامل خارجية؛ من أهمها الرأي العامّ، والدولة وأجهزتها التنفيذية التي تكون مهمتها إيقاع الجزاءات القانونية.

الضبط الداخلي: وأطلق عليه الضبط الأخلاقي، وتمثَّل في الغرائز الطبيعية التي تُوجَد لدى كلِّ فردٍ، وتمدّ الإنسان بنظام تكامليّ، وتعمل على تدعيم العلاقات الاجتماعية على مستوى شخصي وودّي (الفالح، 1424هـ، ص:181-183).

3 - نظرية ناي:

حدَّد نَايْ Nye عام 1958م (Krobn,1991, p. 301؛ الخشاب، 1987م، ص: 179-180) نمطينِ من أنماط الضبط الاجتماعي:

الضبط الخارجي: ويتكوَّن من الضبط المباشر، ويُشير إلى الضوابط الخارجية التي توضع أمام الفرد (مثل: القوانين الرسمية التي تحرِّم أنواعًا معينة من السلوك، أو صُوَرَ العقابِ المختلفة التي يتعرض لها الفردُ، فناي أدرك أهميةَ الضبط المباشر من خلال تقييد سلوك الأفراد، ومعاقَبَة مَن يفشل في التوافق مع المجتمع. والضبط غير المباشر، الذي يسيطر على السلوك على نحو غير مباشر من خلال العلاقات العاطفية للأشخاص المهمين، مثل: الوالدين، ومن خلال توفُّر الفُرَص لإشباع الرغبات، فعند توفُّر مثل هذه الفرص فالأشخاص سوف يتوافقون في سلوكهم.

الضبط الذاتيّ: ويشير إلى الشعور الذي يكون لدى الفرد، والذي يعمل على توجيه سلوكه؛ فعندما تندمج القواعد والقوانين في نفس الفرد تصبح جزءًا منه، وفي هذه الحالة نجده يُطيع القانونَ ليس لأن انتهاكَه غيرُ شرعيّ، ولكن لأن القانون هو الشيء الصحيح الذي يجب أن يتمسك به؛ فبالنسبة لناي فإن الضبط الاجتماعي ناتج عن عمليات التنشئة الاجتماعية، ومن خلال هذه العملية يطوِّر الأفرادُ مفهومَ الخطأ والصواب (الضمير) والتي يرى «ناي» أنها شكل من الضبط الداخلي، ففي حالة الضبط الذاتي نجد أن إحساس الفرد وشعوره هو الذي يوجِّه سلوكَه (Krobn,1991, p. 301؛ الخشاب، 1987م، ص: 179-180).

4 - نظرية ريسمان:

صنَّف ريسمان (Riesman, 1950) الضبطَ الاجتماعيَّ

في المجتمعات الإنسانية إلى ثلاثة أنماط:

النمط الأول (الضبط الخارجي):
وهو الضبط الذي يأتي من خارج الإطار الشخصي للفرد، ويوجّه إليه من أفراد آخرين في المجتمع، مستعملينَ عقاب العيب عند مخالفة الفرد للعادات والتقاليد؛ حيث يحرص المجتمعُ على حثّ الفرد على الامتثال للمعايير الاجتماعية التي يفرضها عليه المجتمعُ دون أن يناقشها أو يخرج عليها.

النمط الثاني (الضبط الداخلي):
وهو الضبط الذي يأتي من داخل الفرد ومن ذاته، حيث يستدخل الفرد في هذه الحالة القوانين والأنظمة الاجتماعية عن طريق التنشئة الاجتماعية، بحيث لا يتدخل الآخرون في شؤون بعضهم، والعقاب للمخالِف هو تأنيب الضمير، والخوف من سلطة الدولة في المجتمع؛ فالانضباط هنا نابع من الفرد أكثر من كونه نتيجة الآخرين، أو مواقفهم من الشخص.

النمط الثالث (الضبط عن طريق الآخر أو الغير):
وهو الضبط الذي يأتي من الآخرين، وهم المجدِّدُون نموذجًا وقدوةً للآخرينَ، حيث أَخَذ الأفرادُ ينضبطون بسلوك بعضهم متخذينَ من المجددين نموذجًا لهم، يتبعون ويتمثلون سلوكَهم ومظهرَهم، وعادوا إلى الضبط الاجتماعي مِن قِبَل الآخرينَ، كما هو في النمط الأول من هذه التصنيفات، ولكن هذه المرة عن وعي كامل بما يفعلون، وبإرادة حُرَّة. ويمتاز هذا النمطُ بتنمية قدرات الفرد نحو توقُّعات الآخرينَ من معاصريه.

5 - نظرية هيرشي وجوتفريدسون

حدَّد «هيرشي وجوتفريدسون» في نظريتهما عن الضبط الاجتماعي نمطينِ من أنماط الضبط الاجتماعي هما: الضبط الخارجي، والضبط الداخلي؛ ففيما يتعلق بنمط الضبط الخارجي أوضح «هيرشي» في نظريته التي أوردها في كتابه: «أسباب جنوح الأحداث» عامَ 1969م، أهمية هذا الضبط، وارتأى أن المجتمع التقليدي وارتباط الأفراد فيه له دورٌ كبيرٌ في امتثالهم لقوانين المجتمع. (هيرشي، 1987م، ص:11).

أما ما يتعلق بالضبط الداخلي فقد قام «هيرشي» بالاشتراك مع «جوتفريدسون» بتقديم نظرية عن الضبط الذاتي تؤكِّد على أن قدرة الفرد على الضبط الذاتي التي تبلورت من خلال تنشئته السوية تجعله ممتثلاً لمعايير المجتمع وقيمه وضوابطه الشرعية والقانونية (Hirshi & Gottredson,1983؛ Hirshi & Gottredson, Hirshi, 1989؛ الخليفة، 1421هـ، ص: 84-86).

6 - نظرية والتر ريكلس:

حدَّد «والتر ريكلس» Walter Reckless في كتابه: «مشكلات الجريمة» الذي صدَر في عام 1961م، نمطينِ مهمينِ من أنماط الضبط الاجتماعي، يتمثلانِ في: الضبط الخارجيّ: وهو الضبط الذي يأتي من الخارج، ويتمثَّل في الوضع الاجتماعي للفرد؛ كالأُسْرَة، والمدرسة، والإشراف، والتدريب الفعَّال، الفرص

المعقولة للأنشطة الاجتماعية، توافُر بدائل الانحراف، توافُر فُرَص القبول، الشخصية والانتماء (الخليفة، 1421هـ، ص:79).

الضبط الداخلي: وهو الضبط الذاتي، حيث ربط «ريكلس» في نظريته بين تصوُّر الفرد عن ذاته وامتثاله؛ فعندما يكون تصوُّره عن ذاته جيدًا فإنه سيكون ممتثلاً للقوانين، وعلى العكس عندما يكون تصوُّر الفرد عن ذاته سيئًا فإن احتمال مخالفته للقوانين يكون أكثرَ قوةً.

واعتبر «ريكلس» أن الضبط الداخلي أكثر أهمية من الضبط الخارجي (ويلميز وماك شيني، 1996م، ص:248).

الإفادة من النظريات كمنطلق نظري للدراسة الحالية:

استنادًا إلى ما تم ذِكْرُه آنفًا نستطيع القول بأن تلك النظريات على اختلافها -وفيما عدا نظرية ريسمان- قد اتفقت على أن هناك نمطين للضبط الاجتماعي؛ هما: الضبط الخارجي والضبط الداخلي، الأمر الذي جعَل من الضروري انطلاق الدراسة من هذه النظريات كإطار لفَهْم موضوع الدراسة.

ثانيًا: أنماط الضبط الاجتماعي في ضوء الدراسات السابقة:

من خلال المراجعة والبحث لِمَا توفَّر من دراسات سابقة عن أنماط الضبط الاجتماعي وعلاقتها ببعض المتغيرات الاجتماعية؛ لم يجد الباحثُ دراسات عن هذا الموضوع في المجتمع السعودي، ووجَد عددًا من الدراسات العربية، وفيما يلي عرض لهذه الدراسات؛ وذلك على النحو الآتي:

1 - دراسة أبي هلال (1989م). بعنوان: «أَثَر التفاعل بين مُتَغَيِّرَي الشريحةِ الاجتماعيةِ والمستوى التعليميّ للفرد في مستوى الضبط الاجتماعي» دراسة لتحوُّل نمَط التربية في المجتمع الأردنيّ، وتكونت عينةُ الدراسة من 450 مستجيبًا، 225 طالبًا و225 طالبةً من شرائح المجتمع المختلفة المتمثِّلة في شريحة البداوة، وشريحة القرى، وشريحة المدن، ومن المستويات التعليمية الإعدادي، والثانوي، والجامعي، وقد تم استخدامُ مقياسٍ لقياس أنماط الضبط الاجتماعي، وتوصلت الدراسةُ إلى أن هناك نمطينِ من أنماط الضبط الاجتماعي؛ فبعض أفراد العينة ينتمي إلى النمط الأول، وهم المنضبطون من الخارج، والممتثلون لعادات المجتمع وتقاليده، والبعض الآخَر ينتمي إلى النمط الثاني؛ وهم المنضبطون من الداخل، وكشفت الدراسة أن هذه الأنماط تتأثر بعدد من المتغيرات الاجتماعية؛ حيث تبيَّن أن للخلفية الاجتماعية أثرًا في مستوى الضبط الاجتماعي لدى الأفراد؛ فشريحة البداوة الذكور والإناث ينتمون للنمط الأول، الذي يأتي من خارج الفرد، أما شريحة القرى والمدن ذكورًا وإناثًا فَهُمْ ينتمونَ للنمط الثاني؛ الضبط من الداخل، كما

أظهرت الدراسة أن للمستوى التعليمي أثرًا في مستوى الضبط الاجتماعي لدى الأفراد؛ حيث تبيَّن أن المستوى الإعدادي ينتمي للنمط الأول؛ الضبط من الخارج، والمستوى الثانوي والجامعي ينتمي للنمط الثاني؛ الضبط من الداخل.

2 – دراسة عثمان (1994م) بعنوان: (أثر الشريحة والمستوى التعليمي في مستوى الضبط الاجتماعي للفرد – دراسة ميدانية للمجتمع الكويتي)، تهدِف هذه الدراسة إلى وَصْف وتحليل لعلاقة الخلفية الاجتماعية والمستوى التعليمي للفرد، إضافةً إلى جنسه من جهة، ومستوى الضبط الاجتماعي للأفراد، وطُبِّقت الدراسةُ على عينة بلغت 300 حالة من السنة الدراسية الأخيرة لكل من المستويات التعليمية المتوسطة والثانوية والجامعية، من كل من البدو والحضر، وقد تمَّ استخدامُ المقياس الذي استخدمه أبو هلال في دراسته، وكان مِن أهم النتائج أن هناك نمطين من أنماط الضبط الاجتماعي؛ فبعض أفراد العينة ينتمي إلى النمط الأول وهم المنضبطون من الخارج، والممتثلون لعادات المجتمع وتقاليده، والبعض الآخَر ينتمي إلى النمط الثاني، وهم المنضبطون من الداخل، وكشفت الدراسةُ أن هذه الأنماط تتأثَّر بعدد من المتغيرات الاجتماعية؛ حيث تبيَّن أن هناك علاقة إيجابية (دالة) لمتغيري الخلفية الاجتماعية ومستوى التعليم على مستويات الضبط الاجتماعي؛ فبالنسبة لمتغير الخلفية الاجتماعية تبيَّن أن المجموعة البدوية تتميَّز بوجود نمط الضبط من الخارج، بينما يغلِب وجودُ نمط الضبط من الداخل بين المجموعة الحضرية، أما بالنسبة لمتغير المستوى التعليمي؛ فقد تبيَّن أن الأفراد في المرحلة المتوسطة ينتمون لنمط الضبط من الخارج، والأفراد في المرحلة الثانوية والجامعية ينتمون لنمط الضبط من الداخل.

3 – دراسة دبوان (1991م) «حَوْل أثَر نوع التعليم في الجمهورية اليمنية على أنماط الضبط الاجتماعي لدى الطلبة»، طبَّقَها على عينة من طلبة المرحلة الثانوية الدارسين في ثلاثة أنواع من التعليم في الجمهورية اليمنية، بلَغ عددُهم (1500) طالب وطالبة، ينتمون إلى شريحة اجتماعية واحدة؛ هي فئة ساكِنِي المدن. وقد تم استخدامُ المقياس الذي استخدمه أبو هلال في دراسته، وكشفت الدراسةُ أن جميع أفراد العينة مِن ذَوِي الضبط الداخليّ، كما أظهرت النتائجُ أن هناك أثرًا لنوع التعليم على نمط الضبط الاجتماعي للطلبة.

التعليق على الدراسات السابقة:

اتضح من عرض الدراسات السابقة أن هذه الدراسات ترتبط بالدراسة الحالية في تناوُلها لأنماط الضبط

الاجتماعي وتطبيقها لأداة تحديد النمط، وقد أفاد الباحث من تلك الدراسات، سواء فيما يتعلق بمشكلة البحث أو أداة تحديد أنماط الضبط الاجتماعي والنتائج التي توصَّلَت إليها.

وعلى الرغم من أن هذه الدراسات قد أشارت إلى أنماط الضبط الاجتماعي في مجتمعات عربية هي: الأردن والكويت واليمن، إلا أن الدراسة الحالية ستُضيف للدراسات السابقة توصيفَها لأنماط الضبط الاجتماعيّ في مجتمع آخَر؛ وهو المجتمع السعودي، كما أنه بالرجوع إلى قائمة الأبحاث التي نُفذت فيما يتعلق بالضبط الاجتماعي لم نجد دراسةً عن أنماط الضبط الاجتماعي في المجتمع السعودي، الأمرُ الذي يشير إلى أهمية دراسة هذا الموضوع.

المبحث الرابع: إجراءات الدراسة المنهجية

أولاً- نوع الدراسة:

تُعَدّ هذه الدراسةُ من الدراسات الوصفية التي تستهدف وصفَ أنماط الضبط الاجتماعي لدى الشباب الجامعي، وعلاقة هذه الأنماط ببعض المتغيرات الاجتماعية

ثانيًا- منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الكَمِّيِّ كمنهج رئيس؛ وذلك من خلال الاعتماد على منهج المسح الاجتماعي بالعينة لدراسة أنماط الضبط الاجتماعي وعلاقتها ببعض المتغيرات الاجتماعية، كما تمَّ الاعتمادُ على المنهج الكيفيّ منهج مساعِد؛ وذلك من خلال الاعتماد على تسجيل ملاحظات الباحث لجَمْع معلومات كيفية عن مجتمع الدراسة، تساعِد على تفسير البيانات الكمية التي نحصل عليها عن طريق منهج المسح الاجتماعي.

ثالثًا- مجتمع الدراسة

اختار الباحث كُلِّيَّتَيْنِ من كليات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الأولى: كلية العلوم الاجتماعية، وتمثِّل الكلياتِ النظريةَ أو الإنسانية، والثانية: كلية الهندسة، وتمثِّل الكلياتِ العلميةَ، ويتكون مجتمع الدراسة من طلاب المستويينِ الأولِ والثامنِ من قسم الاجتماع والخدمة الاجتماعية بكلية العلوم الاجتماعية، وقسمي الهندسة الكهربائية والميكانيكية بكلية الهندسة.

رابعًا- عينة الدراسة:

حصَل الباحثُ على إحصاء بأعداد الطلاب بالكليتينِ؛ حيث بلَغ عدد طلاب المستوى الأول والثامن بقسم الاجتماع والخدمة الاجتماعية في الفصل الدراسي الأول 1436/ 1437هـ 267 طالبًا في المستوى الأول و57 طالبًا في المستوى الثامن، وبلَغ طلابُ كلية الهندسة 120 طالبًا وتم سحبُ عينة عشوائية بسيطة العدد، بلَغ حجمُها بالنسبة لكلية العلوم الاجتماعية 217 طالبًا بنسبة 81٪ من المجتمع الأصليّ، و72 طالبًا بنسبة 59٪ من المجتمع الأصلي بالنسبة لكلية الهندسة، وتمَّ جمعُ البيانات في الفترة الزمنية من 20/ 12/ 1436 إلى 20/ 1/ 1437هـ.

خامسًا- أداة الدراسة:

تم استخدام أداتينِ لجمع بيانات الدراسة:

- **الملاحظة :**

استخدم الباحث الملاحَظَة السطحية، وقام بإعداد سِجِلّ الملاحَظَة لجمع البيانات المتعلِّقة ببعض جوانب هذه الدراسة.

- **الاستبانة:**

وقد تكوَّنَت من جزأين:

الأول: البيانات الأولية: وتتمثَّل في العمر، ونوع الكلية، ومكان الولادة.

الثاني: مقياس نمط الضبط الاجتماعي: استخدم الباحثُ المقياس الذي استخدمه أبو هلال في دراسته لقياس نمط الضبط الاجتماعي لدى الطلاب، وعلى الرغم من أن هذا المقياس لا يحتاج إلى تحكيم؛ حيث سبَق تطبيقُه في عدد من المجتمعات العربية، إلا أن الباحث عرضَه على عدد من الأساتذة في جامعة الملك سعود، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؛ لمعرفة مدى مناسَبَة تطبيقه في المجتمع السعودي، وبناءً على ذلك قام الباحث بتعديل بعض الكلمات في عبارات المقياس لتكُون واضحة لغويًّا بالنسبة للمجتمع السعودي.

سادسًا- أساليب التحليل الإحصائي:

1 – الطُّرُق الوصفية الإحصائية، من خلال التوزيعات التكرارية والنِّسَب المئوية، والمتوسط الحسابيّ، والانحراف المعياري، والقِيَم الدنيا والقِيَم العليا.

2 – تحليل العَلَاقة بين المتغيرات من خلال معاملات الارتباط التي تتناسب مع مستويات قياس متغيِّرات الدراسة، ومِن ثَمَّ اختبار الدلالة المعنوية من خلال: اختبار «كاي تربيع»، واختبار «ت».

المبحث الخامس: تحليل البيانات ونتائج الدراسة

إن هذه الدراسة –كما سبقت الإشارة إلى ذلك– تهدِف بوجه عامّ إلى التعرف على أنماط الضبط الاجتماعي لدى الشباب الجامعي وعلاقتها ببعض المتغيرات الاجتماعية، ولتحقيق هذا الهدف تَمَّ تحليلُ البيانات، وَتَمَّ التوصلُ إلي العديد من النتائج؛ وذلك على النحو التالي:

أولاً- خصائص أفراد العينة حسب العمر:

جدول رقم (1)

توزيع عينة الدراسة حسب العمر

فئات العمر	التكرار	النسبة المئوية(٪)
19.00	33	11.3
20.00	56	19.2
21.00	49	16.8
22.00	40	13.7
23.00	51	17.5
24.00	22	7.5
25.00	18	6.2
26.00	6	2.1
28.00	1	0.3
29.00	2	0.7
المجموع	278	95.2
الحالات المفقودة	14	4.8
المجموع	292	100.00

نظرًا لأن العمر يُعد من المتغيرات المهمة في كثير من الدراسات الاجتماعية فقد تم إعداد الجدول رقم (1) الذي يوضح توزيع أفراد العينة حسب العمر، وفي

هذه الدراسة التي تتكون عينتُها من مجموعتين؛ نجد أن الغالبية العظمي من أفراد العينة تتراوح أعمارهم بين 19-25، بنسبة 92.2٪. وتتفق هذه النتائجُ مع ما أشار إليه كثير من الباحثين إلى أن مرحلة الشباب الجامعي هي الفئة العمرية التي تنحصر بين 19-25 عامًا؛ مثل دراسة الخمشي والشلهوب (1433هـ) ودراسة العمري (1435هـ).

ثانيًا: أنماط الضبط الاجتماعي:

جدول رقم (2)

الإحصائيات الوصفية لمتغير الضبط الاجتماعي

أنماط الضبط الاجتماعي	حجم العينة	القيمة	القيمة الكبرى	المتوسط	الانحراف المعياري
المجموع العامّ	292	5	46	27.39	5.835
النمط الأول (الضبط الخارجيّ)	196	5	29	24.22	3.718
النمط الثاني (الضبط الداخليّ)	96	30	46	33.85	3.598

وبالنظر إلى الجدول رقم (2) الذي يتضمن الإحصاءات الوصفية لمتغير الضبط الاجتماعي، يُلاحظ أن هناك تباينًا واضحًا بين المبحوثين حسب أنماط الضبط الاجتماعي، ففي حين بلغ المتوسط العامّ للضبط الاجتماعي 27.39 بانحراف معياري قدره 5.835، نجد أن الذين ينتمون للضبط الداخلي هم الأكثر انضباطًا، فقد بلغ متوسطهم في مقياس الضبط الاجتماعي 33.85 بانحراف معياري قدره 3.598. أما الذين ينتمون للضبط الخارجي، فقد بلغ متوسط انضباطهم 24.22 بانحراف معياري قدره 3.718.

وَبِنَاءً على النتائج الموضَّحَة في الجدول رقم (2) فقد تم إعداد الجدول التالي الذي يوضح توزيع أفراد العينة وفقًا لنمط الضبط الاجتماعي.

جدول رقم (3)

توزيع أفراد العينة وفقًا لنمط الضبط الاجتماعي

أنماط الضبط الاجتماعي	التكرار	النسبة
النمط الأول (الضبط الخارجي)	196	%67.1
النمط الثاني (الضبط الداخلي)	96	%32.9
المجموع العامّ	292	%100

يتضح من الجدول رقم (3) أن 196 شابًّا جامعيًّا يمثلون ما نسبته 67.1٪. من أفراد العينة ينتمون إلى النمط الأول؛ وهم المنضبطون من الخارج، والممتثلون لعادات المجتمع وتقاليده، و96 شابًّا جامعيًّا يمثلون ما نسبته 32.9٪ من أفراد العينة، ينتمون إلى النمط الثاني؛ وهم المنضبطون من الداخل.

ثالثًا- العلاقة بين مكان الولادة وأنماط الضبط الاجتماعي:

جدول رقم (4)

الإحصائيات الوصفية لمتغير الضبط الاجتماعي حسب مكان الولادة

مكان الولادة	حجم العينة	القيمة الصغرى	القيمة الكبرى	المتوسط	الانحراف المعياري
المجموع العامّ	292	5	46	27.39	5.835
.	11	5	29	23.36	6.845
مدينة	240	15	44	27.49	5.737
محافظة	22	18	46	29.59	6.419
مركز	19	20	36	25.84	4.561

ومن قراءة الجدول رقم (4)، نجد أن هناك تبايُنًا بين المبحوثين حسب مكان الولادة؛ ففي حين بلَغ المتوسطُ العامّ للضبط الاجتماعي 27.39، بانحراف معياري قدره 5.835، نجد أن الذين وُلدوا في المحافظات هم الأكثر انضباطًا، فقد بلَغ متوسطُ انضباطهم 29.59، بانحراف معياري قدره 6.419، يليهم الذين وُلِدُوا في المدن بمتوسط ضبط اجتماعيّ بلَغ 27.49، بانحراف معياريّ قدرُه 5.737، أما الذين وُلدوا في مراكز فهم من ذوي الضبط الخارجي؛ فقد بلغ متوسط الضبط الاجتماعي لديهم 25.84، بانحراف معياري قدره 4.561.

جدول رقم (5)

نتائج معامل «كرايمر» واختبار «كاي تربيع» للعلاقة بين مكان الولادة وأنماط الضبط الاجتماعي

أنماط الضبط الاجتماعي	مكان الولادة			المجموع
	مدينة	محافظة	مركز	
النمط الأول	158	10	17	185
	%56.2	%3.6	%6.0	%56.8
النمط الثاني	82	12	2	96
	%29.2	%4.3	%7	%34.2
المجموع	240	22	19	281
	%85.4	%7.8	%6.8	%100.0
معامل كرايمر				0.177
الدلالة الإحصائية				*0.012
قيمة «كاي تربيع»				8.783
الدلالة الإحصائية				*0.012

يتضح من خلال نتائج الجدول رقم (5) أن حجم العلاقة بين مكان الولادة وأنماط الضبط الاجتماعي من خلال معامل «كرامر» للارتباط بلغت (0.177) ودالَّة إحصائية (0.012). كما أن قيمة «كاي تربيع» بلغت (8.783)، ودالة إحصائية (0.012) مما يدل على وجود علاقة عند مستوى دلالة 0.05 فأقل بين مكان الولادة وأنماط الضبط الاجتماعي، وهو ما يعني أن تلك العلاقة لم تحدث بمجرد الصدفة.

رابعًا- العلاقة بين نوع الكلية وأنماط الضبط الاجتماعي:

جدول رقم (6)

الإحصائيات الوصفية لمتغير الضبط الاجتماعي حسب نوع الكلية

اسم الكلية	حجم العينة	القيمة الصغرى	القيمة الكبرى	المتوسط	الانحراف المعياري
المجموع العامّ	292	5	46	27.39	5.835
الحالات المفقودة	3	25	32	29.33	3.786
كلية الهندسة	72	16	46	29.85	6.456
كلية العلوم الاجتماعية	217	5	44	26.54	5.408

يبين الجدول رقم (6) بعض الإحصاءات الوصفية لمتغير الضبط الاجتماعي حسب نوع الكلية، ويتضح من هذا الجدول تباين المبحوثين في متوسط الضبط الاجتماعي حسب نوع الكلية؛ ففي الوقت الذي بلغ فيه المتوسط العامّ للضبط الاجتماعي للمبحوثين 27.39، بانحراف معياري قدره 5.835، نجد أن الشباب

الذين يدرسون في كلية الهندسة هم الذين يَكُونُونَ أكثرَ انضباطًا؛ فقد بلغ متوسط انضباطهم 29.85، بانحراف معياري قدره 6.456، في حين انخفض متوسط الضبط الاجتماعي للشباب الذين أفادوا أنهم يدرسون بكلية العلوم الاجتماعية؛ حيث بلغ المتوسط 26.54، بانحراف معياري قدره 5.408.

جدول رقم (7)

نتائج معامل «كرايمر» واختبار «كاي تربيع» للعلاقة بين نوع الكلية وأنماط الضبط الاجتماعي

أنماط الضبط الاجتماعي	الكلية		المجموع
	كلية الهندسة	كلية العلوم الاجتماعية	
النمط الأول	34	161	195
	%11.8	%55.7	%67.5
النمط الثاني	38	56	94
	%13.1	%19.4	%32.5
المجموع	72	217	289
	%24.9	%75.1	%100.0
معامل «كرامر»			0.249
الدلالة الإحصائية			0.000**
قيمة «كاي تربيع»			17.920
الدلالة الإحصائية			0.000**

** توجد علاقة عند مستوى (0.01) فأقل.

يتضح من خلال نتائج الجدول رقم (7) أن حجم العلاقة بين نوع الكلية وأنماط الضبط الاجتماعي من خلال معامل «كرايمر» للارتباط بلغت (0.249) ودالة إحصائية (0.000). وأن قيمة «كاي تربيع» بلغت (17.920) ودالة إحصائية (0.000) مما يدل على وجود علاقة عند مستوى دلالة 0.01 فأقل بين نوع الكلية وأنماط الضبط الاجتماعي؛ وهو ما يعني أن تلك العلاقة لم تحدث بمجرد الصدفة.

جدول رقم (8)

نتائج اختبار «ت» للفروق في متوسطات إجابات أفراد الدراسة طبقًا إلى اختلاف متغيِّر نوع الكلية

أنماط الضبط الاجتماعي	الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	الدلالة
النمط الأول	كلية الهندسة	34	24.29	3.495	0.135	0.893
	كلية العلوم الاجتماعية	161	24.20	3.785		
النمط الثاني	كلية الهندسة	38	34.82	3.924	2.046	0.044
	كلية العلوم الاجتماعية	56	33.29	3.290		

* فروق دالة عند مستوى 0.05 فأقل.

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات أفراد الدراسة طبقًا لاختلاف متغير الكلية، استخدم الباحث اختبار «ت: Independent Sample T-test» وجاءت النتائج في الجدول رقم (8) الذي يتضح من خلاله عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة حول (النمط الأول) من أنماط الضبط الاجتماعي باختلاف متغير الكلية.

ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة حول (النمط الثاني)

أنماط الضبط الاجتماعي باختلاف متغير الكلية، لصالح كلية الهندسة.

المبحث السادس: مناقشة النتائج والتوصيات

أولاً- مناقشة النتائج:

كشفت الدراسة عن مجموعة من النتائج أجابت عن تساؤلات الدراسة، وسيتم في هذا الجزء مناقشة هذه النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة؛ وذلك على النحو التالي:

إجابة السؤال الأول: ما أنماط الضبط الاجتماعي لدى الشباب الجامعي؟

جاءت نتائج الدراسة فيما يتعلق بالإجابة على هذا السؤال كما يلي:

1 – تبين أن الشباب الجامعي ينتمون إلى نمطين من أنماط الضبط الاجتماعي: النمط الأول: وهم المنضبطون من الخارج، والممتثلون لعادات المجتمع وتقاليده، ويمثلون ما نسبته 67.1٪، والنمط الثاني: وهم المنضبطون من الداخل ويمثلون ما نسبته 32.9٪ من أفراد العينة، وتشير هذه النتيجة إلى أن الغالبية من أفراد العينة هم المنتمون للضبط الخارجيّ الممثّلون لعادات المجتمع وتقاليده.

2 – نجد أن الذين ينتمون للضبط الداخلي هم الأكثر انضباطًا؛ فقد بلغ متوسطهم في مقياس الضبط الاجتماعي 33.85 بانحراف معياري قدره 3.598. أما الذين ينتمون للضبط الخارجي فقد بلغ متوسط انضباطهم 24.22 بانحراف معياري قدره 3.718.

وتتفق هذه النتائج مع النظريات التي تم استعراضها فيما سبق، والتي أوضحت أن هناك نمطين من أنماط الضبط الاجتماعي هما: النمط الأول (الضبط الخارجي): وهو الضبط الذي يأتي من خارج الإطار الشخصي للفرد، ويوجَّه إليه من أفراد آخرين في المجتمع مستعمِلِينَ عقابَ العيب عند مخالَفَة الفرد للعادات والتقاليد؛ حيث يحرص المجتمع على حثِّ الفرد على الامتثال للمعايير الاجتماعية التي يفرضها عليه المجتمع دون أن يناقشها أو يخرج عليها. والنمط الثاني (الضبط الداخلي): وهو الضبط الذي يأتي من داخل الفرد ومن ذاته، حيث يلتزم الفردُ في هذه الحالة بالقوانينَ والأنظمةَ الاجتماعيةَ عن طريق التنشئة الاجتماعية، بحيث لا يتدخل الآخرون في شؤون بعضهم، والعقاب للمخالِف هو تأنيب الضمير، والخوف من سلطة الدولة في المجتمع؛ فالانضباط هنا نابع من الفرد أكثر من كونه من الآخرين، أو مواقفهم من الشخص، كما تتفق مع نتائج الدراسات السابقة؛ مثل دراسة أبي هلال (1989م)، عن المجتمع الأردني، ودراسة عثمان (1994م) عن المجتمع الكويتي، والتي أوضحت أن هناك نمطين من أنماط الضبط الاجتماعي؛ فبعض أفراد العينة ينتمي إلى النمط الأول، وهم المنضبطون من الخارج، والممتثلون لعادات المجتمع

وتقاليده، والبعض الآخر ينتمي إلى النمط الثاني؛ وهم المنضبطون من الداخل، وأن الأغلبية ينتمون للضبط الخارجي.

ولقد أكدت تلك النظرياتُ والدراساتُ على أن الضبط الداخلي (الانضباط الذاتي) هو أفضل من الضبط الخارجي؛ لأنه شَكْل من أشكال الوعي الذاتي، والذي يُعطي الأفرادَ الفرصةَ لتقييم سلوكهم والتحكُّم فيه، ويقوم على الإيمان بأن الأفراد يستحقون أن يكونوا موضعَ ثقة وتقدير، كما يقوم على اقتناع الأفراد بأهمية قوانين المجتمع، أو المؤسسة المنتمين إليها، كالجامعة مثلاً؛ فالأفراد الذين ينظرون إلى قوانين وأنظمة المجتمع أو الجامعة على أنها شيء من صالحهم سوف يحافظون على هذه القوانين ويتصرفون بشكل مقبول (صميلي، 2013م).

كما أكدت تلك النظريات والدراسات على أن الضبط الداخلي نتاج للتنشئة الاجتماعية السليمة؛ فقد أكد «ناي» على أنه عندما تندمج القواعد والقوانين داخل الفرد تُصبح جزءًا منه، وتجده يطيع القانونَ ليس لأن انتهاكَه غيرُ شرعيّ، ولكن لأن القانون هو الشيء الصحيح الذي يجب أن يتمسك به؛ ومن خلال التنشئة الاجتماعية يطوِّر الأفرادُ مفهومَ الخطأ والصواب (الضمير)، والذي يُعَدّ شكلاً من الضبط الداخلي، وفي هذه الحالة فإن إحساس وشعور الفرد هو الذي يوجه سلوكه. وريسمان أوضح أن الفرد يستدخل القوانين والأنظمة عن طريق التنشئة الاجتماعية، كما أكد هيرشي وجوتفريدسون على أن قدرة الفرد على الضبط الذاتي التي تبلورت من خلال تنشئته السوية تجعله ممتَثِلاً لمعايير وقِيَم المجتمع وضوابطه الشرعية والقانونية؛ فالمشكلة الحقيقية تتمثَّل في قدرة الفرد على الضبط الذاتي، فتدنِّي هذا الضبط يؤدي بالفرد إلى انتهاك القوانين والأنظمة، في حين أن الضبط الاجتماعي المرتفع يعطي احتمالات أدنى لمخالفة القوانين والأنظمة.

وغنيّ عن البيان أن الإسلام حَرِصَ على مخاطَبَة المشاعر، وتكوين الضمير ومراقبة النفس وضبطها ذاتيًّا قبل أن تُضبط خارجيًّا؛ ذلك أن الضبط الاجتماعي في الإسلام يتميز بخصائص تُميزه عن غيره من الضوابط؛ فالتشريع الإسلامي يستمد سلطتَه من الله سبحانه، ويعتمد في ضوابطه على وازع الضمير الذي يعمل كموجِّه للإنسان في تصرفاته؛ فيكون الضمير على يقظة في جميع الأوقات بأن الله يراقبه في السر والعلن، فالضمير الحي خير عاصم من الزلل، وقوة كبيرة لِحَفْزِ الإنسان على العمل، وتربية ضمير الإنسان التي حرص عليها الإسلام هي تربية لإرادته؛ بحيث يصبح متحكِّمًا في جميع أعماله، وليس عبدًا لنزواته وشهواته (السالم، 1420هـ، ص:28). والإيمان تربية ذاتية، تبدأ من تغيير الإنسان لذاته وتنتهي إلى أفراد المجتمع عامةً، ومن تربية الضمير ما رواه الإمام أحمد في مسنده عن إجابة الرسول صلى الله عليه وسلم لمن جاءه سائلاً عن تعريف البِرِّ والإثمِ:

«جِئْتَ تَسْأَلُنِي عَنْ الْبِرِّ وَالإِثْمِ؟» فَقَالَ: نَعَمْ، فَجَمَعَ أَنَامِلَهُ فَجَعَلَ يَنْكُتُ بِهِنَّ فِي صَدْرِي وَيَقُولُ: «يَا وَابِصَةُ، اسْتَفْتِ قَلْبَكَ، وَاسْتَفْتِ نَفْسَكَ -ثَلَاثَ مَرَّاتٍ- الْبِرُّ مَا اطْمَأَنَّتْ إِلَيْهِ النَّفْسُ، وَالإِثْمُ مَا حَاكَ فِي النَّفْسِ وَتَرَدَّدَ فِي الصَّدْرِ وَإِنْ أَفْتَاكَ النَّاسُ وَأَفْتَوْكَ» (ابن حنبل، 1419هـ، ج: 29، ص:533، رقم الحديث 18006)، وروي مسلم في صحيحه أن النبي صلى الله عليه وسلم قال : «الْبِرُّ حُسْنُ الْخُلُقِ ، وَالْإِثْمُ مَا حَاكَ فِي صَدْرِكَ، وَكَرِهْتَ أَنْ يَطَّلِعَ عَلَيْهِ النَّاسُ» (القشيري، 1412هـ، ج: 4، ص:1980، رقم الحديث 2553).

وروى الإمام البخاري في صحيحه عن أبي هريرة رضي الله عنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: «لا يَزْنِي الزَّانِي حِينَ يَزْنِي وَهُوَ مُؤْمِنٌ، وَلا يَشْرَبُ الْخَمْرَ حِينَ يَشْرَبُ وَهُوَ مُؤْمِنٌ، وَلا يَسْرِقُ حِينَ يَسْرِقُ وَهُوَ مُؤْمِنٌ، وَلا يَنْتَهِبُ نُهْبَةً يَرْفَعُ النَّاسُ إِلَيْهِ فِيهَا أَبْصَارَهُمْ حِينَ يَنْتَهِبُهَا وَهُوَ مُؤْمِنٌ» (البخاري، 1422هـ، ج: 8، ص:157، رقم الحديث 6772).

فمخالَفَة القوانين والأنظمة -سواء كانت المخالَفَة صغيرة أو كبيرة وَفْق المنظور الإسلامي- يرجع إلى ضَعْف الإيمان أو انخفاض مستوى الإيمان عند الفرد، والإيمان هو أساس تشكيل الذات لدى الفرد، وهو القوة المانعة من مخالَفَة القوانين والأنظمة (الفالح، 1431هـ، ص:243).

إجابة السؤال الثاني: هل هناك علاقة بين متغير مكان الولادة وأنماط الضبط الاجتماعي؟

أسفرت نتائج الدراسة المتعلِّقة بالإجابة على هذا السؤال عما يلي:

1 - أن الشباب الجامعي الذين وُلِدُوا في المحافظات والمدن ينتمون إلى الضبط الداخلي، أما الذين وُلِدُوا في مراكز فَهُمْ من ذوي الضبط الخارجي.

2 - من خلال الملاحَظَة فإن طلبة كلية العلوم الاجتماعية يغلب عليهم طابعُ المجتمعات الريفية غير الحضرية، المنتمينَ للضبط الخارجيّ حسب النتائج المتعلِّقة بمتغيِّر نوع الكلية، بينما يغلِب على طلبة كلية الهندسة طابع المجتمعات الحديثة الحضرية، المنتمين للضبط الداخليّ حسب النتائج المتعلِّقة بمتغير نوع الكلية.

3 - وجود علاقة عند مستوى دلالة 0.05 فأقل بين متغير مكان الولادة وأنماط الضبط الاجتماعي؛ أي أن هناك علاقة بين مكان الولادة والنمط الأول: الضبط الخارجي، وهناك علاقة بين مكان الولادة والنمط الثاني: الضبط الداخلي، وأن أغلب المولودين في المدن ينتمون للضبط الخارجي.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن «ريسمان» أَوْضَحَ في نظريته حول تصنيفه للمجتمعات حسب الضبط الاجتماعي حيث يرى أن الأفراد الذين يأتون من المجتمعات الريفية (البادية أو القرية) هم الذين ينتمون للضبط الخارجي،

والملتزمون بالعادات والتقاليد، أما الأفراد الذين يأتون من المجتمعات الحديثة (المدن) فإنهم -وبحكم بيئتهم وأنواع أعمالهم- ينتمون للضبط الداخليّ؛ وهم الملتزمون بالقوانين أكثر من الفئات الأخرى؛ لِمَا تُمْلِيه عليهم طبيعةُ المدينة، كما أوضحت ذلك دراسةُ أبي هلال (1989م)، عن المجتمع الأردني؛ حيث تبين أن للخلفية الاجتماعية أَثَرًا في مستوى الضبط الاجتماعي لدى الأفراد، فشريحة البداوة الذكور والإناث ينتمون للنمط الأول الذي يأتي من خارج الفرد، أما شريحة القرى والمدن -ذكورًا وإناثًا- فإنهم ينتمون للنمط الثاني؛ الضبط من الداخل، ودراسة دبوان (1991م) عن المجتمع اليمني، والتي كَشَفَتْ أن جميع أفراد العينة مِن ذَوِي الضبط الداخلي ينتمون إلى شريحة اجتماعية واحدة؛ هي فئة سَاكِنِي المدن، ودراسة عثمان (1994م) عن المجتمع الكويتي والتي بَيَّنَتْ أن هناك علاقة إيجابية (دالَّة) لمتغير الخلفية الاجتماعية على مستويات الضبط الاجتماعي، فالمجموعة البدوية تتميز بوجود نمط الضبط من الخارج، بينما يغلِب وجودُ نمط الضبط من الداخل بين المجموعة الحضرية.

إجابة السؤال الثالث: هل هناك علاقة بين نوع الكلية وأنماط الضبط الاجتماعي؟

1 - إن الشباب الجامعي الذين يدرسون في كلية الهندسة هم المنتمون للضبط الداخلي، أما الذين أفادوا أنهم يدرسون بكلية العلوم الاجتماعية فهم المنتمون للضبط الخارجيّ.

2 - وجود علاقة عند مستوى دلالة 0.01 فأقل بين نوع الكلية وأنماط الضبط الاجتماعي.

3 - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة حول (النمط الأول) من أنماط الضبط الاجتماعي باختلاف متغيِّر الكلية.

4 - وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة حول (النمط الثاني) من أنماط الضبط الاجتماعي باختلاف متغيِّر الكلية لصالح كلية الهندسة.

5 - تَبَيَّنَ من خلال الملاحَظَة أن الطلاب في كلية الهندسة عددهم قليل في الشُّعْبَةِ، وأنهم أكثر جديةً في متابَعَة المحاضرة، ولا يستخدمون الجوال في وقت المحاضرة مقارنةً مع طلاب كلية العلوم الاجتماعية، ويرجع ذلك -في نظر الباحث- أن قبول الطلاب بكلية الهندسة يتطلب الحصولَ على معدل أعلى منه بالنسبة للقبول في كلية العلوم الاجتماعية، وهذا يعني تميُّزَ طالب كلية الهندسة عن طالب كلية العلوم الاجتماعية من حيث المعدل العلميّ والجدية في الدراسة؛ الأمر الذي انعكس على طلاب كلية الهندسة وأنهم مِن ذَوِي الضبط الداخليّ.

وتُشير هذه النتائجُ إلى أَثَر التعليم بشكل عامّ في أنماط الضبط الاجتماعي وَأَثَر نوع التعليم بشكل خاصّ على

نمط الضبط الاجتماعي؛ فقد توصلت دراسة كل من أبي هلال (1989م) ودراسة عثمان (1994م) إلى أن للمستوى التعليمي أثرًا في مستوى الضبط الاجتماعي لدى الأفراد؛ حيث تَبَيَّنَ أن المستوى الإعداديّ ينتمون للنمط الأول الضبط من الخارج، والمستوى الثانوي والجامعي ينتمون للنمط الثاني الضبط من الداخل، أما نتائج دراسة «دبوان» (1991م) فقد كشفت أن هناك أثرًا لنوع التعليم على نمط الضبط الاجتماعي للطلبة، وظهر هذا الأثرُ في الفروق بين متوسط الضبط الاجتماعي لطلبة التعليم الثانوي في شمال اليمن من جهة وبين متوسطي الضبط الاجتماعي لطلبة المعاهِد العلمية (الدينية) والتعليم الثانوي في جنوب اليمن من جهة أخرى، وتم تفسيرُ هذه النتيجة بكون التعليم العامّ في الشمال ليس لديه توجُّه فكريّ محدَّد، ولا يسعى إلى غرس أفكار وتوجهات أيديولوجية معيَّنة في نفوس الطلاب؛ فالتعليم العامّ في الشمال يُخْرِج أفرادًا يدورون في فلك المجتمع وتوجهاته، وهم ملتزمون بعادات المجتمع وتقاليده أكثرَ من زملائهم خريجي التعليم العامّ في الجنوب والمعاهد العلمية (دبوان، 1991م، ص: 54).

هذا ومن الجدير بالذكر والملاحَظَة في هذا السياق أنه على الرغم من أن المجتمع السعودي مر بمرحلة سريعة الخُطَى تبدَّل فيها المجتمعُ من مجتمع تقليديّ إلى مجتمع حديث، وأدت إلى حالة من التغيُّر السريع في بِنْيَة المجتمع الاقتصادية والثقافية إلا أن الدراسة كشفت عن أن غالبية أفراد عينة الدراسة ينتمون للضبط الخارجي؛ أي الالتزام بالتقاليد والعادات، أي: لا زال التأثير الاجتماعي عليهم واضحًا. وليس مِن شك في أن الضبط الخارجي المتمثِّل في الامتثال لعادات وتقاليد المجتمع له إيجابياته، وخاصة إذا لم تكن تلك العادات والتقاليد من العادات والتقاليد السيئة، وساهمت في تعزيز الامتثال لقوانين وأنظمة المجتمع، ومن الملاحَظ في هذا الصدد أن بعض العادات والتقاليد السيئة في المجتمع السعودي قد أدت إلى انتهاك القوانين والأنظمة؛ من أمثلة ذلك: إطلاق النار في حفلات الأعراس، والغشّ في الامتحان على أنه نوع من «الفزعة والشهامة»، ومن هنا تتضح أهمية الضبط الداخليّ (الضبط الذاتيّ) في الحدّ من المخالَفات السلوكية القانونية والنظامية في الجامعة والمجتمع؛ فعلى مستوى الجامعة يساعِد الضبطُ الذاتيّ الشبابَ الجامعيَّ في تبنِّي القِيَم والمعايير التي تُسهم في إيجاد مجتمع جامعي منظَّم، كما أنه يُسهم في إيجاد اتفاق وتوافُق بينهم وبين قوانين الجامعة وتعليماتها والمحافَظَة عليها، إضافةً إلى أنه يزيد في ثقة الشباب الجامعي بنفسه، ويجعله يتردد عن ممارسة أيّ عمل من شأنه مخالَفَة الأنظمة (صميلي، 2013م).

ثانياً- التوصيات:

يعنى علم الاجتماع بإجراء الدراسات التي تعنى بمختلف قضايا المجتمع، وملاحَظَة التطور المستمرّ

والتغيُّر في كافة مظاهر الحياة الاجتماعية والثقافية في المجتمع، والهدف النهائيّ من هذه الدراسات فَهْمُ الواقعِ وتشخيصه بما يؤدي إلى التوصل إلى توصيات من شأنها تحقيق الاستقرار للمجتمع.

وفي ضوء نتائج الدراسة، فإنه يمكن تقديم بعض التوصيات والمقتَرَحَات، والتي يمكن أن تُسهم في مساعَدَة الشباب الجامعيّ في تدعيم الضبط الداخليّ لديهم، وبالتالي امتثالهم للقوانين والأنظمة من جهة، ومن جهة أخرى تساعد الباحثين في مجال الضبط الاجتماعي في إجراء المزيد من الدراسات حول هذا الموضوع؛ وذلك على النحو الآتي:

1 – أسفرت هذه الدراسةُ عن بيان أهمية نَمَط الضبط الداخليّ في الامتثال لقوانين وأنظمة الجامعة والمجتمع، وأن البيئة التي يعيش فيها الفرد لها دور كبير في بناء هذا النمط، وبما أن الأسرة هي البيئة الأولى التي يتم فيها «استدماج» الفرد لقوانين وأنظمة وقيم المجتمع، فإن الدراسة تُوصي بالتركيز على دور الأسرة؛ لبذل مزيد من الجهد لتنشئة الأبناء منذ نعومة أظفارهم وَفْق القِيَم التي تعزز الذات، وتُوقِظ الضميرَ لديهم؛ الأمر الذي يُعِينهم على الامتثال والالتزام بالقوانين والأنظمة.

2 – ومن النتائج المهمة ما كشفت عنه الدراسةُ عن أَثَر التعليم في الضبط الداخلي، وعن علاقة نوع التعليم في هذا النمط؛ حيث تبيَّن وجود علاقة بين الدارسين في كلية الهندسة وانتمائهم لنمط الضبط الداخلي؛ لذلك يمكن توصية المؤسسات التربوية بإيلاء التعليم أهمية كبيرة والعمل على غرس الجدية في نفوس الطلاب، وإجراء المزيد من الدراسات الميدانية عن أنماط الضبط الاجتماعي، وخاصة في مستويات تعليمية مختلفة، ودراسة الجوانب التي جعلت طلاب كلية الهندسة ينتمون لنمط الضبط الداخلي.

3 – تبيَّن من نتائج الدراسة أن الذين وُلِدُوا في مناطق حضرية كالمحافظات والمدن ينتمون إلى الضبط الداخليّ، ومن هنا يوصي الباحثُ بإجراء دراسات لمعرفة أثر التحضُّر على أنماط الضبط الاجتماعي.

4 – إجراء المزيد من البحوث والدراسات لبحث علاقة أنماط الضبط الاجتماعي ببعض المتغيرات الاجتماعية التي لم تتطرق لها هذه الدراسة، مثل: المتغيرات الأُسَرِيَّة والاقتصادية، ووسائل الاتصال، وبخاصة وسائل التواصل الاجتماعي، وفي مدن أخرى غير مدينة الرياض، ليتسنَّى الإحاطةُ بشكل متكامِل بالعوامل الاجتماعية، وعلاقتها وتأثيرها في أنماط الضبط الاجتماعي من أجل التأكُّد من قابلية النتائج التي توصلت

إليها هذه الدراسةُ على المجتمع السعودي ككل.

المصادر والمراجع

أولاً- المصادر والمراجع العربية:

ابن حنبل، أحمد. (1419هـ). مسند الامام أحمد. تحقيق: شعيب الأرنؤوط وعادل مرشد وعامر غضبان، ط.1، بيروت: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع.

ابن خلدون، عبدالرحمن بن محمد. (1401هـ). مقدمة ابن خلدون. تحقيق: علي عبدالواحد وافي، القاهرة: دار نهضة مصر للطبع والنشر.

أبو هلال، أحمد. (1989م). أثر التفاعل بين متغيري الشريحة الاجتماعية والمستوى التعليمي للفرد في مستوى الضبط الاجتماعي: دراسة لتحوُّل نمط التربية في المجتمع الأردني. دراسات (العلوم التربوية)، 16(6)، 7-35.

البخاري، محمد بن إسماعيل. (1422هـ). صحيح الإمام البخاري المسمى الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه. تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر، بيروت: دار طوق النجاة للطباعة والنشر.

بدوي، أحمد زكي. (1977م). معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية: إنكليزي- فرنسي- عربي. بيروت: مكتبة لبنان.

الخشاب، أحمد. (1968م). الضبط الاجتماعي: أُسُسُه النظرية وتطبيقاته العلمية، القاهرة: مكتبة القاهرة الحديثة.

الخشاب، سامية. (1987م). النظرية الاجتماعية ودراسة الأسرة. ط2، القاهرة: دار المعارف.

الخليفة، عبد الله بن حسين. (1421هـ). أبعاد الجريمة ونُظُم العدالة الاجتماعية. ط1، مركز الدراسات والبحوث، الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

خليل، عثمان سيد أحمد محمد. (1422هـ). الشباب وأوقات الفراغ -دور التربية ووسائل الإعلام من المنظورين الإسلامي والوضعي. مركز الدراسات والبحوث، الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

الخمشي، سارة صالح والشهلوب، هيفاء عبدالرحمن. (1433هـ). تنمية وعي الشباب بحقوق الإنسان لرفع مستوى المواطَنَة: دراسة وصفية مطبَّقَة على الجامعات في المملكة العربية السعودية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (25)، 135-220.

دبوان، عبداللطيف طاهر. (1991م). أَثَر نوع التعليم في الجمهورية اليمنية على أنماط الضبط الاجتماعي لدى الطلبة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، عمَّان، الأردن: الجامعة الأردنية.

السالم، خالد عبدالرحمن. (1420هـ). اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية العامة بمدينة الرياض نحو أساليب الضبط الاجتماعي السائدة في أُسَرِهِمْ وعلاقته بالتماسُك الأسري: دراسة ميدانية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الرياض: جامعة الملك سعود.

السعيدي، حميد بن مسلم. (2015م). الضبط الذاتي، مسقط، جريدة الرؤية، استرجع من: https://alroya.om/ar/writer-blogs/123458-.

صميلي، محمد حسين. (2013م)، الانضباط الذاتي، ويكيبيديا الموسوعة الحرة، استرجع من: https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%A7%D9 86%D8%B6%D8%A8%D8%A7%D8%B7_%D8%B 8A%0%D8%A7%D8%AA%D9.

عثمان، إبراهيم. (1994م). أثر الشريحة الاجتماعية والمستوى التعليمي في مستوى الضبط الاجتماعي للفرد: دراسة ميدانية للمجتمع الكويتي. مجلة «مؤتة» للبحوث والدراسات، 9(6)، 59-80.

العمري، عبدالرحمن بن عبدالله. (1435هـ). مشكلات الشباب الجامعي في المجتمع السعودي: دراسة ميدانية على عينة من طلاب جامعة الملك عبدالعزيز بجدة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الاجتماعية ،(6)، 245-.....

الفالح، سليمان قاسم. (1424هـ). الضبط الاجتماعي مفهومه وأبعاده والعوامل المحدِّدَة له- دراسة ميدانية على المجتمع السعودي. الرياض: مكتبة العبيكان.

الفالح، سليمان قاسم. (1431هـ). جرائم المخدرات في المجتمع السعودي: دراسة استشرافية ورؤية في ضوء نظريات الضبط الاجتماعي. مجلة البحوث الأمنية، كلية الملك فهد الأمنية، 19(45)، 243-.......

القشيري، مسلم بن الحجاج.(1412هـ). صحيح مسلم. تحقيق: محمد فؤاد عبدالباقي، ط.1، بيروت: دار الكتب العلمية.

هيرشي، ترافيس. (1987م). أسباب جنوح الأحداث. ط1، ترجمة: محمد سلامة غباري، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

ويليمز، فرانك وماك شيني، مارلين. (1996م). السلوك الإجرامـــــــــي (النظريات). ترجمة: عدلي السمرة، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

ثانيًا- المصادر والمراجع الأجنبية:

References

Abu Hilal, A. (1989). The effect of interaction between the two variables of social category and the educational level of the individual in the level of the social control: A study on the transformation of the pattern of education in the Jordanian society *(in Arabic)*. *Dirasat Journal: Educational Sciences, 16*(6), 7-35.

Al Amri, A. A. (1435 H). *Problems of* university youth students in the Saudi society: Survey study on a sample of King Abdulaziz University students in Jeddah *(in Arabic)*. *Imam Mohammed Bin Saud Islamic University, Social Studies Journal*, *(6)*, 245.

Al Bukhari, M. I. (1422 H). *Sahih al Bukhari named Al-Gamee (in Arabic)*. Mohammed Zuhair Ben Nasser Al Nasser (Ed.), Beirut: Dar Towq Al Najah Publishing and Distrubition.

Al Faleh, S. G. (1424 H). *Social control*: *Its concept, dimensions and specific factors: Survey study on the Saudi society (in Arabic)*. Riyadh: Al-Obikan Bookstore.

Al Faleh, S. G. (1431 H). Narcotic drugs crimes in Saudi society: Exploratory study and vision in the light of social control theories *(in Arabic)*. *King Fahad Security College*, *Journal of Security Research*, *19*(45), 243.

Al Khalifa, A. H. (1421 H). *Dimensions of crime and social justice systems (in Arabic)*. Naif University for Security Sciences, Riyadh: Studies and Research Center.

Al Khamshi, S. S. & Al Shalhoub, H. A. (1433 H). Developing the awareness of the youth of human rights to promote the level of citizenship: Descriptive study applied on universities in the Kingdom of Saudi Arabia *(in Arabic)*. Riyadh: Deanship of Scientific Research, Al Emam Mohammad bin Saud Islamic University, *Journal of Humanitarian and Social Sciences*, *25*, 135-220.

Al Khashaab, A. (1968). *Social control: Theoretical principles and practical applications (in Arabic)*. Cairo: Modern Library of Cairo.

Al Khashaab, S. (1987). *Social theory and study of family (in Arabic)*. Cairo: Al Maarif Publishing House.

Al Qushayri, M. H. (1412 H). *Sahih Moslem*, Mohammed Fouad Abdulbagi (Ed.), Beirut: Scientific Books Publishing House.

Al Saeedi, H. M. (2015). *Self- control (in Arabic)*, Muscat, Al-Ruya Newspaper, Retrieved from https://alroya.om/ar/writer-blogs/123458.

Al Salem, K. A. (1420 H). *The attitudes of high schools' students in Riyadh city towards the social control techniques prevailing in their families in relation with familial cohesion*: *Survey study (in Arabic)*. *(Unpublished MA thesis),* Faculty of Education, King Saud University, Kingdom of Saudi Arabia: Riyadh.

Badawi, A. Z. (1977). *Dictionary of social sciences terminology (in Arabic)*. Beirut: Library of Lebanon.

Dibwan, A. T. (1991). *The effect of education in the Yemen republic on the patterns of social control among students (in Arabic)*. *(Unpublished MA thesis)*, Faculty of Postgraduate Studies, Jordanian University, Jordan: Amman.

Gottfredson, M., & Hirshi, T. (1989). The significance of whit-collar crime for a general theory of crime. *Criminology*, 27, 359-371.

Gottfredson, M., & Hirshi, T. (1994). *The generality of deviance*, New Brunswich, NJ: Transaction.

Hershi*, T.* (1989). *Reasons for juvenile delinquency (in Arabic).* Translated by: Mohammed Salamah Ghabari, Alexdaria: Modern University Book.

Hershi*, T., & Gottfredson, M.* (1989). *Reasons for juvenile delinquency (in Arabic).* Translated to Arabic by: Mohammed Salamah Ghabari, Alexdaria: Modern University Book.

Hirshi, T., & Gottfredson*, M.* (1983). Age and the explanation of crime. *American Journal of Sociology*, (89), 522-584.

Hirshi, T., & Gottfredson*, M.* (1989). Causes of whit-collar crime. *Criminology*, (30), 949-974.

Ibin Hanbal, A. (1419 H). *Mosnad El Emam Ahmed (in Arabic)*. Edited by: Shoayb Al Arnaoot, Adel Mershed & Amer Ghadban. 1st ed., Beirut: Al Rissalah Enterprise for Printing, Publishing and Distribution .

Ibn Khaldoun, A. M. (1401 H). *Introduction to Ibn Khaldoun (in Arabic)*. Ali Abdulwahed Wafi (Ed.). Cairo: Dar Nahdat Egypt for Printing and Publishing.

Khalil, O. S. (1422 H). *Youth and leisure time, the role of education and information media from the Islamic and substantive perspectives (in Arabic)*. Studies and Research Center, Riyadh: Naif Academy for Security Sciences.

Krobn, M. (1991). *Control and deterrence theories*. In: Sheley, Joseph F, Criminology, A Contemporary Handbook (pp. 295-313), Wadsworth Publishing Company, Belmont, California: A division of Wadsworth Inc.

Lapiere, R. T. (1954). *A theory of social control*. New York: McGraw-Hill Book Company Inc.

Othman, I. (1994). Effect of social category and educational level on the level of social control for the individual: Survey study for the Kuwaiti society *(in Arabic)*. *Motaa Journal for Research and Studies, 9*(6), 59-80.

Riesman, D. (1950). *The lonely crowd*. Garden City, N.J: Doubleday and Company.

Samili, M. H. (2013). *Self- control (in Arabic)*, Wikipedia free encyclopedia. Retrieved from https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%A7%D9%86%D8%B6%D8%A8%D8%A7%D8%B7_%D8%B0%D8%A7%D8%AA%D9%8A.

Theodorson, G. A., & Theodorson, A. G. (1969). *A modern dictionary of sociology*. New York: A Division of Harper & Row Publishers.

Williams, F., & MacSheni, M. (1996). *Criminal behavior*: *Theories* (*in Arabic)*. Translated by: Adly Al-Samra, Alexandria: University Knowledge Publishing House.

مشكلات تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر اختصاصيي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية

محمد عمر محمد أبو الرب (*)

جامعة جدة

(قدم للنشر في 1/ 7/ 1436 هـ؛ وقبل للنشر في 16/ 6/ 1437 هـ)

ملخص البحث: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مشكلات تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر اختصاصيي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية، وبلغت عينة الدراسة (63) اختصاصياً في صعوبات التعلم من العاملين في التعليم العام.
أما أداة الدراسة فكانت عبارة عن استبانة تتضمن (52) فقرة موزعة على أربعة محاور: (بيئة التعلم، المقاييس، الإجراءات قبل التشخيص، الطالب)، وتم استخدام المتوسطات الحسابية والمتوسطات الوزنية، والانحراف المعياري، والفروق بين المتوسطات، وتحليل التباين والنسب المئوية، ومعاملات الارتباط؛ لاستخراج النتائج التي جاءت على النحو الآتي:
توجد مشكلات في تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر اختصاصيي صعوبات التعلم على جميع محاور الاستبانة الأربعة، لا توجد فروق دالة إحصائياً لدى اختصاصيين ترجع لمتغير الخبرة والمؤهل في تحديد مشكلات التشخيص للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وبناء على نتائج الدراسة قدمت مجموعة من التوصيات هدفت الحد من تلك المشكلات.

الكلمات المفتاحية: مشكلات، تشخيص، صعوبات التعليم.

*****

Problems of Diagnosing Learning Disabilities in Students Viewed from the Perspective of LD Specialists in the Kingdom of Saudi Arabia

Mohammed O. Abu Al Rub (*)

Jeddah University

(Received 20/4/2015; accepted 25/3/2016)

Abstract: This study aimed at identifying diagnosis problems of students with learning disabilities from the perspective of learning disabilities' (LD) specialists in the Kingdom of Saudi Arabia. The study was conducted on a sample of 63 LD specialists working in public education. The study instrument was a questionnaire that included 52 items distributed over four dimensions (learning environment, measures, procedures before diagnosis, and students). Means, weight means, and standard deviation were computed. Variance analysis, percentages and correlation coefficients were also calculated.
The study revealed that there are difficulties in the diagnosis of students with learning disabilities from the perspective of LD specialists in the above 4 areas. In addition, qualifications or experience make no statistically significant differences between LD specialists in identifying the diagnosis problems of such students. In light of the study results, a number of recommendations are reached with the purpose of reducing these problems.

Key Words: Problems, Diagnosis, Learning disabilities.



DOI:10.12816/0023164

(*) **Corresponding Author:**

Assistant Professor, Curriculum and Instruction Department, Faculty of Education, University of Jeddah. P.O. Box 15758, Jeddah, Saudi Arabia.

(*) **للمراسلة:**

أستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة جدة، ص.ب 15758، جدة، المملكة العربية السعودية.

e-mail: brtd_sok@yahoo.com

المقدمة

نظراً لأهمية البرامج العلاجية الموجهة لعلاج حالات صعوبات التعلم وضرورة ملاءمة هذه البرامج وفعاليتها؛ لتحقيق مثل هذا الغرض من جهة، وأهمية أن تكون هذه البرامج موجهة لمن يعانون من صعوبات التعلم فعلاً، وليس لمن تم تصنيفهم كذلك بشكل غير سليم تبرز أهمية التشخيص السليم لحالات صعوبات التعلم (عبدالوهاب، 2003).

ومن هنا يعد موضوع تشخيص حالات صعوبات التعلم من الركائز الأساسية في علم النفس والتربية بصورة عامة والتربية الخاصة بصورة خاصة؛ وذلك لأهميته في تحديد الأطفال غير العاديين وتشخيصهم من خلال العمل على توافر أدوات القياس المناسبة لتحديد احتياجات كل فئة من فئات هؤلاء الأطفال.

ولهذا نجد أن مصطلح التشخيص شائع الاستخدام في ميدان التربية الخاصة، وهو شكل من أشكال التقييم التي تستهدف الحكم على سلوكيات الأفراد من خلال المعلومات التي يجمعها المختصون عن تلك السلوكيات، ومقارنة هذه المعلومات بالمعايير الخاصة المتعلقة بقياس مظاهر السلوك (البطاينة، الرشدان، السبايلة، الخطاطبة، سلمان، 2005).

ومن الخطوات المساعدة في تشخيص صعوبات التعلم: التعرف على مدى التباين بين الإنجاز الأكاديمي الحالي والمتوقع، وتحديد جوانب القوة والضعف في التحصيل الأكاديمي، والأنماط المختلفة لصعوبات التعلم.

وتتمثل مجالات التشخيص في: تشخيص القدرات البصرية، وتشخيص القدرات السمعية، وتشخيص القدرات العقلية، وتشخيص القدرات الإدراكية، وتشخيص اللغة، وتشخيص السلوك والنمو الانفعالي والاجتماعي، وتشخيص الأداء الأكاديمي (McNamara & Wong, 2003).

وتكمن أهمية قياس الصعوبات التي يعاني منها الطلبة وتشخيصهم في كونها البوابة الرئيسة التي من خلالها يمكن التعرف على فئات الطلبة غير العاديين، مما يستدعي توفير أدوات قياس وتشخيص مناسبة يستطيع كل من المعلم العادي ومعلم التربية الخاصة التعرف من خلالها إلى هؤلاء الطلبة، وتقديم الخدمات التربوية، والتعليمية المناسبة لهم، أو تحويلهم إلى الجهات المختصة لتلقي هذه الخدمات (الروسان، 2009).

قد شكلت عملية تحسين العمليات والطرق المتعلقة بتحديد الأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم قضية مركزية بالنسبة لكثير من العلماء والمهتمين بالتربية، وهو الأمر الذي تطلب وضع المعايير التي تساعد في تحديد مثل هذه الصعوبات، وتتمثل أهم هذه المعايير بما يلي: يجب أن يتضمن تحديد صعوبات التعلم لدى الأطفال طرق التقييم الشاملة

التي تضمن تحديد الأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم بكل دقة، وهو التقييم الذي يوفر الكشف الدقيق لنقاط الضعف والقوة، وبالتالي المساعدة في تحديد الخدمات والتدخلات التي يحتاجها ذوو صعوبات التعلم، وتتمثل طرق التقييم في استخدام مصادر المعلومات ذات الفعالية في تحديد هذه الصعوبات بدقة وموثوقية، ويتم الحصول على هذه المعلومات من خلال إجراء المقابلات مع المعلمين وأفراد العائلات والملاحظات ومراجعة سجلات الطلبة ومراقبة أدائهم، بالإضافة إلى ذلك يتم تحديد صعوبات التعلم لدى الأطفال من خلال الأحكام الطبية في ذلك، وينبغي أن يقدم التعليم النظامي تعليماً ذا جودة عالية لكل الطلبة، وكذلك اللجوء إلى التدخلات القائمة على البحث العلمي واستخدام الممارسات العلمية التي تم تقييمها مسبقاً والتأكد من موثوقيتها، والتي ثبتت فعاليتها في الوصول إلى التحصيل الأكاديمي الجيد، وكذلك تكاثف جهود التعليم العام والخاص كنظام متكامل لتقديم الخيارات المثلى على صعيد تقديم التدخلات المناسبة التي تتفق مع احتياجات الطلبة (American Institution for Research, 2002).

أولاً- مشكلة الدراسة وأهميتها:

إن إعداد البرامج الخاصة بتقييم حاجات الطلبة غير العاديين تمهيداً لتعرّف أساليب الرعاية التي تتناسب وهذه الحاجات تأخذ أهمية خاصة، تشمل التعرف على الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم، وإذا تم استخدام استراتيجيات مناسبة للتقييم فإن ذلك يساعد في تطوير البرامج الدراسية والعلاجية المناسبة لهم، ويقوم المعلم بدور مهم في عملية التعرف على الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم عند توفر الأدوات التي تساعده في تحديد المشكلات السلوكية والأكاديمية التي يعانون منها، وذلك بحكم قربه من الأطفال وعلاقته بهم (العابد، 2003).

لذا فإن وجود أعداد من الطلبة يعانون من صعوبات التعلم يستدعي توافر المقاييس والأدوات المناسبة التي تساعد العاملين في المدرسة على التعرّف إلى مشكلات هؤلاء الطلبـة، ومساعدتهم في التغلب عليهـا، واتخاذ القرارات المناسبة بشأن تقييم الطلبة بهدف تحديد الصعوبة التي يعانون منها وتطوير البرامج المناسبة لهم.

وتعد عملية تشخيص صعوبات التعلم، وتحديد نوع الصعوبة من أهم الخطوات في التعرّف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتقديم العلاج لهم، وذلك لأن الحكم على الطفل بأنه ذو صعوبة تعلّمية يترتب عليه آثار خطيرة في توجيه حياته وتحديد مستقبله؛ لذا تظهر ضرورة تنوع وسائل التشخيص، وأن ينفذه فريق من المختصين وليس فرد بعينه.

ويرى الروسان (2009) أنه لابد من توافر شروط في أدوات التشخيص تمتاز بدلالات صدق وثبات مقبولة، وأن تمثل نتائج عملية التشخيص الكمية الظاهرة موضع القياس، وأن تتخذ في عملية التشخيص القرارات المناسبة، وتتوقف دقة القرار ومناسبته بناءً على المعلومات التي تقدمها عملية التشخيص.

وقد جاءت مشكلة البحث من تلمس الباحث من خلال الزيارات الميدانية لغرف المصادر وجود خلل في تشخيص الطلبة الموجودين في تلك الغرف على أنهم من ذوي صعوبات التعلم، إذ إنه لا تتوافق خصائص أغلبيتهم والمعايير التي من خلالها يحكم على الطالب بوجود صعوبات تعلم لديه.

ونظراً لأهمية هذا الموضوع وندرة الدراسات التي تناولته في عالمنا العربي؛ فقد جاءت هذه الدراسة كإضافة علمية جديدة للتعرف على مشكلات تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر اختصاصيي صعوبات التعلم.

ثانياً- أسئلة الدراسة:

- ما مشكلات تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر اختصاصيي صعوبات التعلم؟
- ما دور المؤهل في تقدير مشكلات التشخيص للطلبة ذوي صعوبات التعلم ؟
- ما دور عدد سنوات الخبرة في تقدير مشكلات التشخيص للطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

ثالثاً- أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الهدفين التاليين :

- التعرف إلى مشكلات تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر اختصاصيي صعوبات التعلم.
- التعرف إلى دور كل من متغيرات (خبرة الاختصاصي، المؤهل الأكاديمي) في تقدير مشكلات تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

رابعاً- حدود الدراسة:

لقد تم تطبيق هذه الدراسة على اختصاصيي صعوبات التعلم الذكور العاملين في مدارس التعليم العام في محافظة جدة بالمملكة العربية السعودية ممن استجابوا لأداة الدراسة سواء كان بشكل مباشر أو إلكتروني، خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2013/ 2014م.

خامساً- مصطلحات الدراسة:

التشخيص: إصدار حكم على ظاهرة ما (بعد قياسها)، أو موضوع ما، وفق معايير خاصة بتلك الظاهرة (الروسان، 2009).

مشكلات التشخيص: يعرف الباحث المشكلات إجرائياً بأنها: مشكلات متعلقة ببيئة التعلم، ومشكلات متعلقة بالمقاييس، ومشكلات متعلقة بالإجراءات التي تسبق عملية التشخيص، ومشكلات متعلقة بالطالب، والتي تقيسها الأداة المقننة لهذا الغرض في هذه الدراسة.

الطلبة ذوو صعوبات التعلم: هم تلك الفئة من الأطفال الذين يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية والتي تتضمن فهم واستعمال اللغة المكتوبة، أو المنطوقة، والتي تبدو في اضطراب السمع، والتفكير، والكلام، والقراءة، والتهجئة، والحساب (الروسان، 2001).

سادساً- دراسات سابقة:

هدفت دراسة الحلو وفحجان (2013) إلى الكشف عن طبيعة الفروق الإحصائية في مشكلات معلمي التربية الخاصة المتعلقة بكل من (الإدارة المدرسية - التجهيزات المكانية والوسائل التعليمية - وتعاون معلم الصف العادي -والإشراف التربوي) تعزى لمتغيرات: الجنس، وسنوات الخدمة، والمؤهل العلمي، والدخل الشهري. وتكونت عينة الدراسة من (44) معلماً ومعلمة موزعين على (7) من مديريات التربية والتعليم الحكومية في محافظات غزة .استخدمت الدراسة مقياس مشكلات المعلمين من إعداد الباحثين. أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير معلمي التربية الخاصة بمدارس محافظات غزة حول المشكلات التي تواجههم تعزى لمتغير الجنس، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة في المجال الثاني (التجهيزات المكانية والوسائل التعليمية)، والمجال الثالث (تعاون معلم الصف العادي)، لصالح أكثر من (10) سنوات، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

هدفت دراسة بعيرات، زريقات (2012) إلى معرفة مستوى رضا أولياء الأمور عن دمج أطفالهم ذوي الصعوبات التعلمية في المدارس العادية، وعلاقته بمتغير جنس الآباء والأمهات، والمؤهل العلمي، وعدد أفراد الأسرة، وتكونت عينة الدراسة من 301 من أولياء أمور الطلبة، ولتحقيق هدف الدراسة فقد طورت استبانة لقياس مستوى رضا أولياء الأمور عن دمج أطفالهم ذوي الصعوبات التعلمية في المدارس العادية، وتم التحقق من صدق أداة الدراسة وثباتها. وقد أشارت النتائج إلى أن رضا أولياء الأمور عن دمج أطفالهم ذوي الصعوبات التعلمية في المدارس العادية وفق مجالات الدراسة الخمسة تنازليًا على الترتيب التالي: كفاية المعلم،

والمجال الاجتماعي والأكاديمي، والبيئة التعليمية، والمجال النفسي، حيث عبر أولياء الأمور عن رضاهم لعملية الدمج.

واقترحت الدراسة إشراك أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم في التخطيط للبرامج المقدمة لأبنائهم.

أجرى العايد (2011) دراسة كان هدفها معرفة رضا أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم عن الخدمات المقدمة لهم في غرف المصادر في مدينة عمان، وكانت عينة الدراسة جميع أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم الملتحقين في غرف المصادر في مديرية عمان، و يقدر عددهم بـــــ (2000) طالب وطالبة، وأظهرت النتائج: أن أكثر الخدمات التي نالت رضا أولياء الأمور هي الخدمات المقدمة من قبل معلم غرفة المصادر، وتليها خدمات البيئة الصفية لغرف المصادر، في حين كانت أقل الخدمات نيلاً لرضا أولياء الأمور هي الخدمات غير المنهجية.

وفي دراسة القرني (2008) التي هدفــت إلى التعرف على درجة ممارسة مدير المدرسة الابتدائية في منطقة مكة المكرمة لدوره في اكتشاف الطلاب ذوي صعوبات التعلم، ودوره في تقديم الخدمات التربوية والتعليمية للطلاب ذوي صعوبات التعلم، ودوره في التوعية ببرنامج صعوبات التعلم. وتكونت أداة الدراسة من (40) فقرة، موزعة على ثلاثة محاور: محور اكتشاف الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وتمثلت في (13) عبارة، ومحور تقديم الخدمات التربوية والتعليمية للطلاب ذوي صعوبات التعلم، وتمثلت في (14) عبارة، ومحور التوعية ببرنامج صعوبات التعلم، وتمثلت في (13) عبارة، أشارت نتائج الدراسة الى أن درجة ممارسة مدراء المدارس لأدوارهم على المحاور الثلاثة كانت بالمستوى المتوسط.

هدفت دراسة المرشدي (2008) إلى التعرف على أبرز المشكلات التي تواجه معلمي طلبة ذوي صعوبات التعلم فيما يتعلق بالإدارة المدرسية، والتجهيزات المكانية، والوسائل التعليمية، والإشراف التربوي، والتعرف على اختلافها حسب الإدارة التعليمية. وتكون مجتمع الدراسة من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم جميعاً العاملين في غرف المصادر في المملكة العربية السعودية والبالغ عددهم (860) معلماً. وتكونت عينة الدراسة من (341) معلمًا، تم اختيارهم بالطريقة العمدية، وهم جميع المعلمين العاملين في داخل المدن الرئيسية الثلاث (الرياض، جدة، الدمام).

في ضوء نتائج الدراسة توصل الباحث إلى الاستنتاجات التالية:

- يواجه معلمو ذوي صعوبات التعلم مشكلات تتعلق بتعاون معلم الفصل العادي.
- يواجه معلمو صعوبات التعلم من ذوي

سنوات الخبرة القليلة مشكلات تعيق تعاملهم مع ذوي صعوبات التعلم.

- يواجه معلمو ذوي صعوبات التعلم التابعون للإدارات التعليمية البعيدة مشكلات وعقبات تعيق عملهم مع ذوي صعوبات التعلم.

هدفت دراسة (خليفه، الزيود، 2008) إلى تعرف العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم وعلاقتها بخصائص التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، واعتمد الباحثان على المنهج الوصفي، حيث تكونت الدراسة من عينتين: العينة الأولى من (750) معلماً ومعلمة بمدارس دولة قطر، وطبق عليهم مقياس العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم، والعينة الثانية من (120) معلماً ومعلمة، وطبق عليهم مقياس العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم وقائمة تقدير خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن النقاط التالية: إن أعلى مستويات العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم هي العلاقة بين المعلم والتلميذ ثم المنهج وما يرتبط به من عوامل، كما أسفرت نتائج الدراسة عن وجود تفاعل بين نوع المدرسة وسنوات الخبرة والمادة العلمية، وكذلك وجود علاقة ارتباطية بين العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم وخصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

كما أجرى جيننجز (Jennings, 2009) دراسة بعنوان: المشكلات التي تواجه معلمي ذوي صعوبات التعلم بمدينة كاليفورنيا، وتكونت عينة الدراسة من (120) معلماً ومعلمة. منهم (70) معلماً، و(50) معلمة من معلمي ومعلمات المدارس المتوسطة، وقد توصلت الدراسة إلى وجود تأثير للمشكلات المالية؛ كالرواتب، والحوافز، في أداء المعلمين بالإضافة إلى وجود مشكلات يعاني منها المعلمون؛ تعود إلى المؤهلات والتدريب والممارسات التي تحسن عملية تعليم الطلبة من ذوي صعوبات التعلم .

ويؤكد (Wanzek, *et al*, 2006) أن العوامل التربوية والممارسات التربوية غير المهنية وغير المسؤولة لبعض المدرسين الذين يصفون التلاميذ من ذوي صُعوبات التعلم بأنهم كسالى، لا يستطيعون استخدام استراتيجيات ذات كفاءة في الدراسة، وأن تكيفهم في المواقف التعليمية يتسم بالنقص والضعف وضيق المنهج التعليمي وضعف في التدريب على المهارات الاجتماعية والبدنية والحركية، والتواصل الشفوي والسلوك التكيفي من العوامل الخارجية المرتبطة بصعوبات التعلم، فنجد أن المُعلم يبالغ في استخدام المهارات التي تهتم بالحفظ والتسميع أكثر مما يهتم بالخبرات التربوية القائمة للتدرب على استخدام المهارات التي تعتمد على الجسم والمهارات الحس-حركية وتقديم الحوافز وتنمية مفهوم الذات، الأمر الذي قد يؤدي إلى تفاقم مشكلات التلاميذ التعليمية وظهور هذه

المشكلات الحادة بشكل مؤثر مما لا يعود عليهم بالنفع في حياتهم المستقبلية.

وفي دراسة (Bakker & Bosman , 2006) والتي ركزت على افتراض أن المعلمين في التعليم العام عندما يقومون بالتحويل من برامج التعليم العام إلى برامج التربية الخاصة لا ترتبط فقط بمستوى الصعوبة ولكن ترتبط بالمشكلات السلوكية للطالب ومستوى احتواء الوالدين للطالب، ومن نتائج الدراسة أن المدرسين يدركون أن العلاج يرتبط بحدة صعوبات التعلم والمهارات الأكاديمية؛ والمهارات الأكاديمية ترتبط بشدة بالمشكلات السلوكية للطالب ومستوى احتواء الوالدين للطالب والذى يرتبط بدوره باحتمالات نجاح العلاج .

وأظهرت نتائج دراسة (Gadour, 2006) أنه يمكن أن تكون العوامل الخارجية التي تتمثل بعيوب في العملية التعليمية أحد الأسباب المساعدة؛ لتدهور حالة هؤلاء التلاميذ من ذوي صُعوبات التعلم ومنها: أنها لا تُعيرهم اهتماماً، أو لا تكون على علم ودراية بمشكلاتهم والمُمارسات التربوية والتعليمية الخاطئة، خاصة في التعامل مع هؤلاء التلاميذ الذين يظهرون اضطراباً في الوظائف النفسية، مثل: الإدراك الحسي، والتذكر، وصياغة المفاهيم، وضعف القدرة على التنظيم، والتعميم، وعدم القدرة على التعبير عن المفاهيم، وتدني المهارات الحركية واللفظية، وضعف الذاكرة القصيرة التي تكون ذات أثر كبير على أدائهم التعليمي.

وبينت نتائج دراسة (Grossman, 2005) التجريبية التي أُجريت على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية عند تطبيق برنامج التدخل العلاجي، الذي أَوضح أنَ لطريقة المعلم في إدارة الصف واتخاذ القرارات أثراً ذا دلالة إحصائية على أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم داخل حجرة الصف، وأثراً على خفض السلوك الاندفاعي ونقص الانتباه لديهم.

وقام (Samuelsson; Lundberg, 2005) بدراسة حول أثر المناخ التعليمي على مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم مستخدمين عينة قوامها (123) طالباً، طبقت عليهم مقاييس المهارات القرائية واللفظية ومقاييس تتعلق بالبيئة التعليمية، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن هناك مجموعة من العوامل البيئية لها أثر واضح في تعلم التلاميذ وإتقانهم مهارات القراءة والكتابة وعلى خفض المشكلات التي تتعلق بالنطق وإظهار الحروف بصورة واضحة.

وأجرت (الساكت، 2004) دراسة هدفت إلى استقصاء درجة التوافق في تشخيص صعوبات التعلم باستخدام مقاييس التقدير ومؤشر الفارق بين التحصيل الفعلي والمتوقع. وتكونت عينة الدراسة من (120) حالة، وأظهرت نتائج الدراسة أن مقياس التقدير(لمايكل بست) قد شخص (73) حالة، أي ما

نسبته 60.8٪، 69 حالة من عينة متدني التحصيل البالغة 84 حالة، وشخص المقياس أربع حالات من عينة مرتفعي التحصيل البالغة 36 حالة، أما الحالات التي شخصت باستخدام مؤشر الفارق بين التحصيل الفعلي والمتوقع فقد بلغت 31 حالة بمستوى ثقة 95٪ من عينة الدراسة البالغة 120 حالة، أي ما نسبته 25.8٪ و60 حالة بمستوى ثقة 68٪ أي ما نسبته 50٪.

وأكدت (Lerner, 2003) أنه لفهم التلاميذ والكشف عن صُعوبات التعلم لديهم لا بدَ من فهم تام للنظريات المتعلقة بصُعوبات التعلم وخاصة بالنسبة للاختصاصيين العاملين في هذا المجال، إذ تساعد النظريات على الفهم الدقيق للمشكلات التعليمية، وتساعد على إعطاء صورة تامة ودقيقة عن الطريقة والمنهج الذي يمكن استخدامه مع الطفل، وبناء خطط للتعليم العلاجي.

كما أجرى (العايد، 2003) دراسة هدفت إلى معرفة المشكلات التي تواجه معلمي غرف المصادر في مديريات التربية والتعليم بمنطقة الوسط في الأردن وقد تكونت عينة الدراسة من(150) معلماً ومعلمة ، وقد بينت النتائج أن هناك مجموعة من المشكلات التي تواجه معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم مرتبة حسب الأهمية : مشكلات تتعلق بأولياء أمور الطلبة والمجتمع الخارجي، ومشكلات تتعلق بفلسفة التربية والتعليم، ثم مشكلات ترتبط بمجتمع الدراسة، ثم مشكلات تتعلق بمدى وضوح دور المعلم وطبيعته، ثم مشكلات تتعلق بالمصادر والوسائل والمواد التعليمية، ثم مشكلات تتعلق بالطلبة ذوي صعوبات التعلم ثم مشكلات تتعلق بالإحالة.

سابعاً- تعقيب على الدراسات السابقة:

- تبين من الدراسات السابقة أن المقاييس والأدوات المستخدمة قد تباينت واختلفت حسب الدراسة والهدف منها، فنجد أنَ هناك من استخدم مقاييس قائمة خصائص التلاميذ من ذوي صُعوبات التعلم، أو تطبيق مقياس الكشف عن صُعوبات التعلم في المدرسة، أو مقاييس الذكاء اللفظي وغير اللفظي، أو مقاييس تقدير الذات.
- كما أظهرت نتائج بعض هذه الدراسات ارتفاع المستوى الأكاديمي الذي يتعلق بمدى اكتساب التلاميذ من ذوي صُعوبات التعلم للمهارات التي تساعده على التعلم في المدرسة، والبيئة المحيطة به عن طريق التدريب والممارسة واكتساب الخبرات التعليمية المتنوعة. وقد اتفقت الدراسات في أن اتباع التلاميذ للسلوكيات الاندفاعية والشعور بالقلق والخوف يكون نتيجة لانخفاض الدافعية للعمل والتعلم والتشكك في قدراتهم واهتمام المعلم بالقدرات التي تهتم بالحفظ والتذكر.

- وأظهرت بعض الدراسات العلاقة بين العوامل والمتغيرات المرتبطة بصُعوبات التعلم التي تدخل في تشكيل صعوبات التعلم، أو تحيط به، للكشف عن وجود علاقة ارتباطية بين العوامل التربوية والاجتماعية والنفسية من جهة وبين صُعوبات التعلم من جهة أخرى، التي يتصل بعضها ببعض بالعملية التعليمية وأبعادها، كالعلاقة بين المعلم والتلميذ، والمنهج الدراسي، وما يرتبط بها من أبعاد.
- في حدود علم الباحث فإن هناك ندرة في الدراسات التي تعرضت لمشكلات عملية التشخيص برمتها وما يترتب عليها من أثر على الطالب والمعلم والأسرة.

ثامناً- الطريقة والإجراءات:

يعرض هذا الجزء وصفاً لمجتمع الدراسة وطريقة اختيار عينة الدراسة لأغراض التطبيق، ووصفاً لأداة الدراسة وطريقة إعدادها، والتحقق من صدقها وثباتها وإجراءات تطبيق الدراسة، ومتغيراتها والمعالجات الإحصائية المستخدمة لاستخراج النتائج.

8-1 منهجية الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وهو المنهج الذي يتلاءم مع طبيعة الدراسة ومشكلتها وأهدافها، وتم التركيز على واقع عملية تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم من خلال استخدام أداة البحث لأخذ آراء أخصائيي صعوبات التعلم كأداة رئيسية .

8-2 مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع اختصاصيي صعوبات التعلم الذكور العاملين في مدارس التعليم العام في محافظة جدة بالمملكة العربية السعودية للعام الدراسي2013 /2014، والبالغ عددهم (198) اختصاصياً موزعين على(136) مدرسة .

وقد تم إجراء الدراسة على عينة من هؤلاء الأخصائيين بلغت (63) اختصاصياً في صعوبات التعلم ممن استجابوا لأداة الدراسة سواءً بشكل مباشرٍ أو إلكتروني، تم اعتبارهم كعينة للدراسة الحالية. ويوضح الجدول (1) توزيع أفراد العينة وفق متغيرات الدراسة:

جدول (1): توزيع أفراد العينة وفق متغيري الدراسة (الخبرة، والمؤهل)

م	المؤهل	عدد المعلمين
1	دراسات عليا	19
2	بكالوريوس	32
3	دبلوم كلية معلمين	12
	الخبرة	
1	أقل من 5 سنوات	23
2	6 – 10 سنوات	25
3	اكثر من 10 سنوات	15

8-3 أداة الدراسة:

تمثلت أداة الدراسة الميدانية في أداه رئيسية هي الاستبانة التي أعدت بهدف التعرف على مشكلات تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر اختصاصيي صعوبات التعلم، وتم بناء الاستبانة في الدراسة الحالية بالاستعانة بالدراسات السابقة العربية والأجنبية المتصلة بالدراسة الحالية ومحاولة الاستفادة منها، وكذلك الاطلاع على بعض الأدبيات النظرية المتعلقة بموضوع تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

تكونت الأداة في شكلها النهائي من (4) محاور هي: " مشكلات تتعلق ببيئة التعلم "وتكوّنت من (13) مفردة، و" مشكلات تتعلق بالمقاييس"، وتكوّنت من(13) مفردة، " مشكلات تتعلق بالإجراءات ما قبل التشخيص"، وتكوّنت من(13) مفردة ،" مشكلات تتعلق بالطالب"، وتكوّنت من (13) مفردة .

8-4 صدق وثبات الاستبانة:

تم التحقق من صدق وثبات الاستبانة بعدة طرق، منها :

صدق المحكمين: للتحقق من صدق الاستبانة، فقد عرضت على 8 محكمين من أعضاء هيئة التدريس من أقسام التربية الخاصة والعلوم التربوية بكليات التربية في كل من: جامعة الملك عبدالعزيز، وجامعة أم القرى، والجامعة الهاشمية، وكذلك تم عرضها على عدد 10 من اختصاصيي صعوبات التعلم في إدارة تعليم جدة، وتم استبعادهم عند تطبيق الاستبانة نهائياً. وتم فيما بعد تلخيص استجابات المحكمين وتحليلها وتعديل بعض البنود الخاصة بأداة الدراسة بمقتضى آرائهم في حالة إجماع خمسة منهم على رأي محدد.

الاتساق الداخلي: تم تطبيق الاستبانة استطلاعياً على عينة من اختصاصيي صعوبات التعلم، وتم حساب معاملات الارتباط بين عبارات كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية للمحور إذ كانت جميع مفردات الاستبانة لها ارتباط بالمحور الذى تنتمى إليه المفردة موجباً ودالاً إحصائياً .

الاتساق الداخلي بين المحاور والدرجة الكلية: كذلك تم التحقق من صدق الاستبانة من خلال معاملات ارتباط المحور بالدرجة الكلية، كما هو موضح فيما يلى: جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى 0,001 ومن خلال معاملات الارتباط ودلالتها الإحصائية يتضح أن الاستبانة تتمتع بصدق مرتفع حيث إن جميع المحاور مرتبطة ارتباطاً مرتفعاً ودالاً إحصائياً، وأن جميع معاملات الارتباط البينية دالة عند مستوى 0,001، كما يظهر في جدول (2).

جدول (2): معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة وبين الدرجة الكلية

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0,67**	14	**0,88**	27	**0,68**	40	**0,75**
2	**0,90**	15	**0,87**	28	**0,71**	41	**0,77**
3	**0,88**	16	**0,80**	29	**0,70**	42	**0,66**
4	**0,88**	17	**0,77**	30	**0,73**	43	**0,61**
5	**0,88**	18	**0,76**	31	**0,77**	44	**0,47**
6	**0,87**	19	**0,66**	32	**0,73**	45	**0,41**
7	**0,87**	20	**0,73**	33	**0,72**	46	**0,40**
8	**0,88**	21	**0,70**	34	**0,74**	47	**0,73**
9	**0,88**	22	**0,70**	35	**0,71**	48	**0,66**
10	**0,88**	23	**0,72**	36	**0,74**	49	**0,68**
11	**0,88**	24	**0,72**	37	**0,67**	50	**0,55**
12	**0,88**	25	**0,70**	38	**0,71**	51	**0,89**
13	**0.74	26	**0,80**	39	**0,55**	52	**0,68**

** دالة إحصائياً عند مستوى 0,001

ثبات الاستبانة: تم حساب ثبات الاستبانة باستخدام معامل "الفا كرونباخ" لحساب الثبات، وكانت جميع معاملات ثبات المحاور مرتفعة، وتراوحت قيم الثبات ما بين 0,771 حتى 0,969 مما يدل على أن الأداة لها ثبات مرتفع وصالحة للتطبيق.

وبعد حساب معاملي الصدق والثبات للاستبانة وإجراء التعديلات اللازمة بناء على اقتراحات السادة المحكمين تم التوصل إلى الصورة النهائية للاستبانة، إذ تضمنت هذه للاستبانة 4 محاور هي: بيئة التعلم، والمقاييس، والاجراءات قبل التشخيص، والطالب. يدور كل محور منها حول عدد من العبارات تعبر عن هذا المحور.

5-8 المعالجة الإحصائية:

تم حساب المتوسطات الحسابية والمتوسطات الوزنية والانحراف المعياري والفروق بين المتوسطات وتحليل التباين والنسب المئوية.

تاسعاً- نتائج الدراسة وتفسيرها:

تناول هذا الفصل تحليل نتائج الدراسة مرتبة حسب تساؤلات الدراسة. وفيما يلي توضيح لهذه النتائج:

الإجابة عن السؤال الأول:

نص السؤال الأول: ما مشكلات تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر اختصاصيي صعوبات التعلم؟

جدول (3) : متوسط الاستجابة لكل مفردة والانحراف والنسبة المئوية بالنسبة للمحور الأول: مشكلات تتعلق ببيئة التعلم.

الرقم	المفردة	م	ع	النسبة المئوية
1	نقص الوسائل التعليمية وتقنيات التعليم.	3.157	1.359	63.16
2	ضعف التواصل والتنسيق بين أعضاء فريق التشخيص.	3.707	1.149	74.14
3	عدم تعاون معلم الصف العادي.	3.734	2.395	74.68
4	عدم توفر غرف خاصة مجهزة بما يحتاجه اختصاصيو صعوبات التعلم.	3.734	1.618	74.68
5	طبيعة المنهاج وما يقدمه.	3.581	1.229	71.621
6	أساليب التدريس المتبعة من قبل المعلم والتزام المعلم بنمط تدريسي محدد.	3.374	1.408	67.48
7	الأعداد الكبيرة للطلبة تشكل ضغطاً على المعلم عند تنفيذ البرامج التربوية والتعليمية.	3.802	1.224	76.04
8	عدم امتلاك المعلم لمهارات التعامل والتواصل الفعال مع اختصاصيي صعوبات التعلم.	3.784	1.251	75.68
9	عدم تعاون الإدارة.	3.469	1.261	69.38
10	ضعف تعاون الأسرة.	3.414	1.283	68.28
11	ضعف قدرة الوالدين على الاكتشاف المبكر لأبنائهم من ذوي صعوبات التعلم.	3.459	1.271	69.18
12	قلة التمويل والدعم من المدرسة لبرامج التشخيص.	3.365	1.317	67.30
13	عدم ملاءمة مكان تنفيذ التشخيص.	3.297	1.392	65.94

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب متوسطات مفردات الاستبانة والنسب المئوية المقابلة لها وكذلك المتوسطات الوزنية لكل بعد من أبعاد الاستبانة كما هو، وتم اعتماد المتوسط الاعتباري الفرضي (3)

حيث إن أقصى درجة للمفردة هي (5) فإذا زاد المتوسط الحسابي الملاحظ عن المتوسط الاعتبار الفرضي (3) فإن المشكلة تعتبر حادة، وإذا قل المتوسط الحسابي الملاحظ عن المتوسط الفرضي فإن المشكلة تعتبر غير حادة . والجداول الآتية توضح هذه النتائج:

بالنسبة للمحور الأول: مشكلات تتعلق ببيئة التعلم

يتضح من الجدول (3) أن نتائج تحليل المحور الأول مشكلات تتعلق ببيئة التعلم محصورة بين متوسط حسابي مرتفع بلغ (3.8) بنسبة (76.4) وبين متوسط حسابي منخفض بلغ (3.15) بنسبة (63.16)، وكان ترتيب العبارات من حيث حدة المشكلات كالتالي: (7، 8، 3، 4، 2، 5، 9، 11، 10، 6، 12، 13، 1).

إذ تصدرت مشكلة (الأعداد الكبيرة للطلبة تشكل ضغطا على المعلم عند تنفيذ البرامج التربوية والتعليمية) المشكلات المتعلقة ببيئة التعلم يليها (عدم تعاون معلم الصف العادي).

وهذه النتيجة تتوافق ومشاهدات الباحث الواقعية للغرف الصفية التي تزدحم بأعداد كبيرة من الطلاب، قد تصل إلى الحد الذي يحرم الطفل من الاستفادة مما يقدم من برامج وتعليم، كما يقف أعداد الطلاب عائقاً أمام المعلم وما يقدمه للطالب من مهارات وخبرات، وفي كلتا الحالتين ستنعكس الآثار السلبية على الطالب نفسه، ولا نغفل المشكلات الأخرى في بيئة التعلم التي لا تقل أثراً من حيث التأثير في ظهور خلل في تشخيص الطالب على أن لديه صعوبات تعلم، والتي قد يصدر بسببها الحكم على الطالب، وهذا الحكم مشكوك فيه، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الحلو وفحجان (2013) من حيث البيئة المكانية وتوفير المستلزمات المادية، ودراسة المرشدي (2008) من حيث مشكلة عدم تعاون معلم الصف العادي. ودراسة (Gadour, 2006) من حيث إنه يمكن أن تكون العوامل الخارجية التي تتمثل بعيوب في العملية التعليمية أحد الأسباب المساعدة لتدهور حالة هؤلاء التلاميذ من ذوي صُعوبات التعلم، ومنها أنها لا تُعيرهم اهتماماً، أو لا تكون على علم ودراية بمشكلاتهم والمُمارسات التربوية والتعليمية الخاطئة.

المحور الثاني: مشكلات تتعلق بالمقاييس

حيث يتضح من الجدول (4) أن نتائج تحليل المحور الثالث: مشكلات تتعلق بالمقاييس، محصورة بين متوسط حسابي مرتفع بلغ (4.144) بنسبة (82.88) وبين متوسط حسابي منخفض بلغ (3.239) بنسبة (64.78)، وكان ترتيب العبارات

من حيث حدة المشكلات كالتالي: (10، 4، 6، 7، 5، 11، 3، 12، 9، 2، 1، 13، 8). حيث تصدرت مشكلة (الاعتماد بشكل كبير على المقاييس غير الرسمية)، المشكلات المتعلقة بالمقاييس.

جدول (4): متوسط الاستجابة لكل مفردة والانحراف والنسبة المئوية بالنسبة للمحور الثاني: مشكلات تتعلق بالمقاييس.

الرقم	المفردة	م	ع	النسبة
1	عدم توفر مقاييس مقننة.	3.374	1.294	67.48
2	عدم وضوح بعض الاختبارات المستخدمة .	3.423	1.287	68.46
3	عدم ملاءمة بعض المقاييس للبيئة السعودية.	3.613	1.197	72.26
4	نقص مهارة العمل ضمن الفريق.	3.892	1.096	77.84
5	عدم فهم الاختصاصيين لفقرات المقياس.	3.676	2.652	73.52
6	نقص التدريب الواضح للاختصاصيين على تطبيق المقاييس.	3.770	1.354	75.40
7	استخدام مقياس واحد فقط في عملية التشخيص.	3.752	1.261	75.04
8	عدم مواكبة تطور المقاييس وتحديثها.	3.239	1.379	64.78
9	صعوبة تحديد المقياس المناسب لحالة الطالب.	3.455	1.264	69.10
10	الاعتماد بشكل كبير على المقاييس غير الرسمية.	4.144	1.628	82.88
11	الخلط بين المقاييس.	3.662	1.232	73.24
12	طول المقياس والفترة الزمنية الطويلة اللازمة لتطبيقه.	3.586	2.734	71.72
13	درجة صعوبة المقياس.	3.374	1.237	67.48

ويفسر الباحث هذه النتيجة من خلال مقارنة المقاييس الرسمية التي تتمتع بدلالات صدق وثبات مناسبة، تجعل من نتائجها موثوقة، ويعتمد عليها في إصدار الحكم بأن الطالب لديه صعوبات تعلم فعلاً، وعلى العكس تماما فإن المقاييس غير الرسمية تكون في العادة من إعداد اختصاصيي صعوبات التعلم وفي كثير من الأحيان لا تتمتع بدلالات صدق وثبات مناسبة، تجعل منها أداة لإصدار الحكم على الطالب بأن لديه صعوبات تعلم.

إضافة إلى المشكلات الأخرى التي لا تقل أهمية من حيث اتخاذ القرار والحكم على الطالب، وجميعها كما يظهر في الجدول أعلاه شكلت مدخلاً مهماً في أخطاء التشخيص. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة جيننجز (Jennings, 2009) من حيث المشكلات المتعلقة بنقص

التدريب. ودراسة(Wanzek,et al, 2006) من حيث العوامل التربوية والممارسات التربوية غير المهنية وغير المسؤولة لبعض المدرسين الذين يصفون التلاميذ من ذوي صُعوبات التعلم بأنهم كسالى، لا يستطيعون استخدام استراتيجيات ذات كفاءة في الدراسة. ومع دراسة (الساكت، 2004) من حيث درجة التوافق في تشخيص صعوبات التعلم باستخدام مقاييس التقدير ومؤشر الفارق بين التحصيل الفعلي والمتوقع.

المحور الثالث: مشكلات تتعلق بالإجراءات قبل عملية التشخيص.

جدول(5): متوسط الاستجابة لكل مفردة والانحراف والنسبة المئوية بالنسبة للمحور الثالث مشكلات تتعلق بالإجراءات قبل عملية التشخيص.

الرقم	المفردة	م	ع	النسبة
1	خلل في تنفيذ الكشف.	4.099	1.225	81.98
2	عدم تفهم معلم التعليم العام لإجراء الكشف.	4.243	2.299	84.86
3	خلل في النماذج الخاصة المعدة لعملية الكشف.	3.649	1.284	72.98
4	عدم إعطاء فتره زمنية كافية لعملية الكشف.	3.892	2.471	77.84
5	قيام معلم التعليم العام بترشيح الطلبة ممن لديهم مشكلات سلوكية، بطيء تعلم، مشاغب، وغيرهم.	4.261	1.611	85.22
6	الاعتماد على معلم اللغة العربية، أو الرياضيات، فقط، لتنفيذ عملية الكشف.	4.090	1.106	81.80
7	عدم تفعيل دور الفريق للقيام بعملية الكشف.	4.086	1.049	81.72
8	إغفال مرحلة التدخل قبل الإحالة.	3.905	1.136	78.10
9	ضعف مشاركة الأسرة في تزويد اختصاصيي صعوبات التعلم بالمعلومات	3.878	1.149	77.56
10	إحالة الطلبة في أوقات مختلفة طوال العام.	3.951	2.280	79.02
11	اتخاذ القرار بشان مدى حاجة الطالب لمواصلة الالتحاق بالأماكن الخاصة بهم.	3.878	1.121	77.56
12	نقص الآليات الواضحة لإحالة الطلبة للأماكن المناسبة لهم.	3.860	1.094	77.20
13	نقص المعرفة بالمشكلات التي أدت إلى إحالة الطالب إلا بعد قبوله	3.761	1.234	75.22

يتضح من الجدول (5) أن نتائج تحليل المحور الثالث محصورة بين متوسط حسابي مرتفع بلغ (4,261) بنسبة (85.22)، وبين متوسط حسابي منخفض بلغ (3,649) بنسبة (72.98) في مشكلات التشخيص المتعلقة بالإجراءات قبل التشخيص، وكان ترتيب العبارات من حيث حدة المشكلات كالاتي: (5، 2، 1، 6، 7، 10، 8، 4، 9، 11، 12، 13، 3). حيث تصدرت مشكلة (قيام معلم التعليم العام بترشيح الطلبة ممن لديهم مشكلات سلوكية، بطيء تعلم، مشاغب.... وغيرها)، المشكلات المتعلقة بإجراءات ما قبل التشخيص.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بالرجوع إلى مدى معرفة معلم الصف العادي بإجراءات الكشف والإحالة، فمعظم المعلمين يعتقدون بضرورة التخلص من الطلبة الذين يشكلون عائقاً أمام قيام المعلم بدوره داخل غرفة الصف، فمن وجهة نظرهم أن هؤلاء الطلبة يحرمون زملاءهم من الفائدة المرجوة من وجودهم في غرفة الصف، وذلك بما يقومون به من إزعاج وهروب بالإضافة إلى ضعف الجانب الأكاديمي، وليس لديهم المعرفة أنه لا علاقة لهؤلاء بغرف المصادر وما يقدم بها من برامج خاصة للطلبة ممن لديهم فعلاً صعوبات تعلم، وهذا الإجراء غير السليم، إذ سيحرم هؤلاء الطلبة الفائدة، وسيؤثر بشكل مباشر على دور اختصاصيي صعوبات التعلم، وسيهدر وقته وجهده، وسيحرم الطلبة الذين هم فعلاً لديهم صعوبات تعلم من الفائدة.

وتتضافر باقي المشكلات المذكورة أعلاه في إظهار الخلل في عملية التشخيص النابعة أصلاً من خلل إجراءات ما قبل التشخيص، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة القرني(2008) من حيث درجة ممارسة مدير المدرسة لدوره في توفير ما يلزم لاكتشاف الطلاب ذوي صعوبات التعلم، ودراسة بعيرات، زريقات (2012) من حيث ضرورة مشاركة الأسرة في عملية التشخيص، كما اتفقت مع دراسة (Bakker & Bosman , 2006) والتي ركزت على افتراض أن المعلمين في التعليم العام عندما يقومون بتحويل الطلبة من برامج التعليم العام إلى برامج التربية الخاصة لا يرتبط فقط بمستوى الصعوبة لديهم ولكن يرتبط بالمشكلات السلوكية للطالب.

المحور الرابع: مشكلات تتعلق بالطالب:

حيث يتضح من الجدول (6) أن نتائج تحليل المحور الرابع محصورة بين متوسط حسابي مرتفع بلغ (3.910) بنسبة (78.20) وبين متوسط حسابي منخفض بلغ (3.158) بنسبة (63.16)، وكان ترتيب العبارات من حيث حدة المشكلات كالاتي: (8، 13، 6، 11، 2، 5، 9، 7، 4، 3، 12، 1، 10) إذ تصدرت مشكلة (زيادة القلق والتوتر والخوف لدى الطلبة عند تحويلهم من الصف العادي إلى غرفة المصادر)، المشكلات المتعلقة بالطالب.

جدول (6) متوسط الاستجابة لكل مفردة والانحراف والنسبة المئوية، بالنسبة للمحور الرابع: مشكلات تتعلق بالطالب

الرقم	المفردة	م	ع	النسبة
1	امتناع الطالب عن تأدية اختبارات التشخيص.	3.176	1.566	63.52
2	نقص الجدية في التعامل مع المقاييس.	3.518	3.713	70.36
3	تظاهر الطالب بوجود مشكلة لديه.	3.234	1.294	64.68
4	وجود مشاكل سمعية أو بصرية لدى الطالب.	3.374	1.218	67.48
5	عدم تعاون الطالب مع اختصاصيي صعوبات التعلم.	3.509	1.290	70.18
6	شعور الطالب بالملل أثناء تطبيق المقياس.	3.545	1.509	70.90
7	عدم فهم الطالب لفقرات المقياس.	3.410	1.345	68.20
8	زيادة القلق والتوتر والخوف لدى الطلبة عند تحويلهم من الصف العادي إلى غرفة المصادر.	3.910	1.188	78.20
9	القصور في تنظيم جلسات التشخيص.	3.437	1.323	68.74
10	التغيب عن جلسات التشخيص.	3.158	1.384	63.16
11	تأثر الطلاب ببعضهم في الاختبارات الجمعية.	3.532	1.286	70.64
12	عدم إتمام الطالب لاختبارات التشخيص.	3.297	1.329	65.94
13	خوف الطالب من نظرة زملائه.	3.838	1.329	76.76

يفسر الباحث هذه النتيجة بالتركيز على نقطة مهمة جداً وهي إغفال المعلم والاختصاصي لعملية التهيئة للطالب وتزويده بالمعلومات عن وضعه الأكاديمي، وماهية غرفة صعوبات التعلم، وما سيقدم له فيها، ودور اختصاصيي صعوبات التعلم.

إن نقص هذه المعلومات لدى الطالب ينشئ لديه نوعاً من القلق والخوف والتردد في قبول عملية التحويل، وبالتالي سيؤثر هذا بشكل كبير على استجابة الطالب للمقاييس والاختبارات المقدمة له، مما يترتب عليه خلل في نتيجة التشخيص التي تقود إلى إصدار حكم خطأ على الطالب، أضف إلى ذلك أثر باقي المشكلات التي لا تقل أهمية في تشخيص الطالب، فعلى سبيل المثال: تأثر التشخيص بخوف الطالب من نظرة زملائه إليه، ونعتهم له بالمعاق بسبب تواجده في غرفة صعوبات التعلم، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (خليفه، الزيود، 2008) بوجود علاقة ارتباطية بين العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم وخصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وجاءت المشكلات المتعلقة بتشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالنسبة للاستبانة ككل على النحو الاتي كما يظهر في جدول (7).

جدول(7): متوسط الاستجابة لكل محور والانحراف والنسبة المئوية له .

الرقم	المحاور	عدد المفردات	م	ع	المتوسط الوزني
1	مشكلات تتعلق ببيئة التعلم.	13	46.959	13.103	3.612
2	مشكلات تتعلق بالمقاييس.	13	49.982	8.895	4.165
3	مشكلات تتعلق بالإجراءات.	13	51.554	12.738	3.966
4	مشكلات تتعلق بالطالب.	13	44.941	13.060	3.457
	الاستبانة ككل.	52	193.436	47.796	3.613

يتضح من الجدول (7) أن ترتيب المحاور تنازلياً تبعاً للمتوسطات الوزنية كان كالتالي: احتل المرتبة الأولى في المشكلات المحور الثاني (م= 4.165)، وهذه المشكلات تتعلق بالمقاييس، واحتل المرتبة الثانية في المشكلات المحور الثالث (م = 3.966) وهذا المحور يتعلق بالإجراءات قبل التشخيص، وأتى في المرتبة الثالثة المحور الأول(3.612)، والذى يتمثل ببيئة التعلم، وفى المرتبة الرابعة المحور الرابع (م= 3.457) والذى يتعلق بالطالب، وبالنظر للمتوسطات الوزنية لجميع محاور الاستبانة فإنها تتراوح ما بين (3.457-4.165)، وبالتالي فإن جميع القيم تزيد بوضوح عن المتوسط الفرضي (3) مما يوضح أن هذه المشكلات مجتمعة تمثل مشكلات حقيقية في تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وكذلك جاء المتوسط العام الوزني للاستبانة ككل 3.613 مما يعكس أهمية هذه المشكلات والتي تحتاج إلى جهود في تقديم حلول لها.

ومن خلال استعراض مجمل ما سبق تبرز المشكلات التي تصدرت كل محور من المحاور الأربعة التي تمت مناقشتها وهذه المشكلات هي:

- الأعداد الكبيرة للطلبة تشكل ضغطاً على المعلم عند تنفيذ البرامج التربوية والتعليمية.
- الاعتماد بشكل كبير على المقاييس غير الرسمية.
- قيام معلم التعليم العام بترشيح الطلبة ممن لديهم (مشكلات سلوكية، بطيء تعلم، مشاغب... وغيرهم).
- زيادة القلق والتوتر والخوف لدى الطالب عند تحويله من الصف العادي إلى غرفة المصادر.

وجميع هذه المشكلات تؤثر بشكل مباشر وحساس على تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم، مما قد ينجم عنه إصدار حكم خاطئ على الطالب سواء أكان بتأكيد وجود صعوبات تعلم أم نفيها. وفي كلتا الحالتين لم يكن التشخيص موضوعيا وصادقا، وهذا سيحرم الطفل من حقيقة ما سيقدم له.

الإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على:

- ما دور المؤهل في تقدير مشكلات التشخيص للطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحليل التباين بين مجموعات اختصاصيي صعوبات التعلم تبعاً للمؤهل في تحديد مشكلات التشخيص.

جدول (8): أداء اختصاصيي صعوبات التعلم في تقدير مشكلات التشخيص مصنفين تبعاً لمؤهلاتهم

المؤهل	العدد	م	ع
دبلوم متوسط	19	394.316	45.952
بكالوريوس	32	371.697	74.101
دراسات عليا	12	369.771	77.289
المجموع	63	373.104	73.076

جدول (9): تحليل التباين بين مجموعات اختصاصيي صعوبات التعلم تبعاً للمؤهل في تقدير مشكلات التشخيص.

	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	9507.746	2	4753.873	0.889	0.412 *غير دالة
داخل المجموعات	1170649	60	5345.429		
المجموع	1180157	62			

يتضح من الجدول (9) أنه لا توجد فروق بين الاختصاصيين في تقديرهم لمشكلات تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمؤهلاتهم، وهذا يرجع لطبيعة المشكلات إذ إنها مشكلات عامة وخارجة عن إطار كفاءة اختصاصيي صعوبات التعلم في العمل، وبالتالي ليس للمؤهل دور في تقدير هذه المشكلات. وجاءت هذه النتيجة موافقة لدراسة الحلو وفحجان (2013) من حيث عدم ظهور أثر للمؤهل، وخالفت نتيجة دراسة جيننجز (Jennings, 2009) من حيث أثر المؤهل العلمي.

الإجابة عن السؤال الثالث والذي ينص على:

- ما دور عدد سنوات الخبرة في تقدير مشكلات التشخيص للطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين كما هو موضح فيما يلي:

جدول (10): أداء فئات العينة تبعاً لسنوات الخبرة في تقدير مشكلات التشخيص.

سنوات الخبرة	العدد	م	ع
أقل من 5 سنوات	23	366.559	74.654
أكثر من 5 وأقل من 10سنوات	25	374.040	76.202
أكثر من 10 سنوات	15	377.848	69.087
المجموع	63	373.104	73.076

جدول (11): تحليل التباين لفئات الاختصاصيين تبعاً لسنوات الخبرة في تقدير مشكلات التشخيص.

	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	4756.795	2	2378.398	0.443	0.643 غير دالة
داخل المجموعات	1175400	60	5367.122		
المجموع	1180157	62			

يتضح من الجدول (11) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين فئات اختصاصيي صعوبات التعلم تبعاً لسنوات الخبرة في تقدير مشكلات تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ لأن هذه المشكلات مشكلات عامة يشعر بها جميع اختصاصيي صعوبات التعلم فلا يختلف فيها ذوو الخبرة الطويلة، أو حديثو العمل في مجال التربية الخاصة، وهذا ما يتفق مع نتائج السؤال الأول الذى وضح أن ترتيب المشكلات من حيث الأهمية، حيث احتل المرتبة الأولى في المشكلات المتعلقة بالمحور المتعلق بالمقاييس، واحتل المرتبة الثانية في مشكلات المحور المتعلق بإجراءات ما قبل التشخيص، وجاء في المرتبة الثالثة المحور المتعلق ببيئة التعلم، وفي المرتبة الرابعة المحور المتعلق بالطالب، وخالفت هذه النتيجة دراسة الحلو وفحجان (2013) التي أظهرت فروقاً دالة تعزى للخبرة. كذلك خالفت دراسة المرشدي (2008) التي أظهرت أن معلمي صعوبات التعلم ذوي سنوات الخبرة القليلة يواجهون مشكلات تعيق تعاملهم مع ذوي صعوبات التعلم.

عاشراً: توصيات الدراسة:

- ضرورة أن يقوم بعملية التشخيص فريق متعدد التخصصات.
- إعادة النظر في الأدوات المستخدمة للتشخيص، وإيجاد أدوات علمية حديثة تتمتع بدلالات صدق وثبات مناسبة.
- عقد دورات تعرف معلم التعليم العام

بإجراءات الكشف والإحالة الصحيحة.

- تهيئة الطالب لعملية التشخيص.
- تفعيل دور الأسرة في عملية التشخيص.

المصادر والمراجع

أولاً- المصادر والمراجع العربية:

البطاينة، أسامه والخطاطبة، عبدالمجيد والسبايلة، عبيد والرشدان، مالك (2015). صعوبات التعلم: النظرية والممارسة. ط7 عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

بعيرات، محمد أحمد، وزريقات، إبراهيم عبدالله. (2012). مستوى رضا أولياء الأمور عن دمج أطفالهم ذوي الصعوبات التعلمية في المدارس العادية وعلاقته بمتغير جنس الآباء والأمهات والمؤهل العلمي وعدد أفراد الأسرة. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية، 10(3)، 229-249.

الحلو، محمد وفائي وفحجان، سامي خليل. (2013). المشكلات التي تواجه معلمي التربية الخاصة بمدارس محافظات غزة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 21(3)، 1-39.

خليفه، بتول محي الدين والزيود، نادر فهمي. (2008). العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية وعلاقتها ببعض المتغيرات. المجلة العربية للتربية الخاصة، 12، 36-52.

الروسان، فاروق. (2001). سيكولوجية الأطفال غير العاديين. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الروسان، فاروق. (2009). أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الساكت، خولة. (2004). درجة التوافق في تشخيص صعوبات التعلم باستخدام مقاييس التقدير ومؤشر الفارق بين التحصيل الفعلي والمتوقع. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

العايد، واصف. (2003). مشكلات معلمي غرف مصادر المدرسة الأساسية. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.

العايد، واصف بن محمد. (2011). مدى رضى أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم عن الخدمات المقدمة لهم في غرف المصادر في مدينة عمان. مجلة العلوم الإدارية والإنسانية، كلية الآداب، جامعة المجمعة، 1، 32-48.

عبدالوهاب، عبدالناصر أنيس. (2003). الصعوبات الخاصة في التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية. الاسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

القرني، سالم. (2008). ممارسة مدير المدرسة الابتدائية لدوره في تحقيق أهداف برنامج صعوبات

التعلم، دراسة ميدانية من وجهة نظر المعلمين في منطقة مكة المكرمة. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

المرشدي، طارق بن منير. (2008). المشكلات التي تواجه معلمي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية ، جامعة أم القرى.

ثانياً- المصادر والمراجع الاجنبية:

References

Abdul Wahab, A. N. A. (2003). *Special difficulties in learning: The theoretical foundations and diagnostic* (*in Arabic*). Alexandria: Dar Al Wafaa to a minimum printing and publishing.

Al Ayed, w. (2003). *Teachers of the basic problems of the school rooms sources*(*in Arabic*). (Unpublished MA.). Amman Arab University for Graduate Studies, Amman, Jordan.

Al Ayed, w. (2011). Degree of satisfaction of parents of students with learning about the services provided to them in the sources in Amman rooms difficulties (*in Arabic*). *Journal of Administrative Sciences and Humanities, Faculty of Arts,Majmaah University, 1*, 32-48.

Al Garni, S. (2008). *Practicing the primary school manager to his role in achieving the objectives of the learning difficulties (A survey study from the point of view of the teachers in Makah al- mukharammah region)* (*in Arabic*). (Unpublished MA.). Umm Al-Qura University, Saudi Arabia.

Al Helo, M. w., & Vhjan, S. K. (2013). Problems faced by special education teachers in schools Gaza strip (*in Arabic*). *The Islamic University of Educational and Psychological Studies Journal, 21*(3), 1-39.

Al Mershedy, T. (2008). *The problems facing teachers of the students of specific learning difficulties* (*in Arabic*). (Unpublished MA.). Umm Al-Qura University, of Saudi Arabia.

Al Rousan, F. (2001). *The psychology of exceptional children* (*in Arabic*). Amman: Dar Al feker for printing, publishing and distribution.

Al Rousan, F. (2009). *Measurement and diagnosis in special education methods* (*in Arabic*). Amman: Dar Al feker for printing, publishing and distribution.

Al Saket, K. (2004). *Degree of consensus in the diagnosis of learning difficulties using the estimate and the index difference between the actual collection and expected standards* (*in Arabic*). (Unpublished PhD). Amman Arab University for Graduate Studies, Amman, Jordan.

American Institution for Research. (2002). *Specific learning disabilities-finding common ground. A report developed by the ten organizations participating in the learning disabilities roundtable* (*in Arabic*). Retrieved from http://www.eric.ed.gov.com

Baarat, M. A., & Zureikat, I. A. (2012). Level of satisfaction of parents for their children integrate people with learning difficulties in mainstream schools and its relation to variable sex parents and educational qualification and the number of family members (*in Arabic*). *Journal of Educational Arab Universities Union, 10*(3), 229-249.

Bakker, J. T. A., & Bosman, A. M. T. (2006). Teachers' perceptions of remediation possibilities of Dutch students in special education. *British Journal of Educational Psychology, 76*(4), 745-759.

Bataynh ,O, & Khatatbh, A , & Sabailh, A, & Rashdan, M .(2015). *Learning disabilities: Theory and practice* (*in Arabic*). Amman: Dar Al Misarh for publication and distribution.

Gadour, A. (2006). Libyan children's views on the importance of school factors, which contributed to their emotional and behavioral difficulties. *School Psychology International, 27*(2), 171-191.

Grossman, H. (2005). The case for individualizing behavior management approaches in inclusive classrooms. *Emotional & Behavioral Difficulties, 10*(1), 17-32.

Jennings, J. (2009). Problems facing teachers-towards a better policies, *Journal of Educational Psychology*,. Jersey . Englewood Cliffs : Prentice-Hall.

Khalifa, B. M., & Al- Zayoud, N. F. (2008). The factors related to learning disability at the stage of primary school and its relation to the characteristics of learning disability students (as perceived by instructors) (*in Arabic*). *The Arab Journal of Special Education, 12*, 36-52.

Lerner, J. (2003). *learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies* (8th ed.). Boston, MA. USA: Houghton Mifflin.

McNamara, J., & Wong, B. (2003). Memory for every day information in students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 36*(5), 394-413.

Samuelsson, S., & Lundberg, I. (2005). The impact of environmental factors on components of reading and dyslexia. *Annals of Dyslexia, 53*, 201-217.

Wanzek, J., Vaughn, S., Kim, A., & Cavanaugh, C. L. (2006). The effects of reading interventions on social outcomes for elementary students with reading difficulties. *A Synthesis Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties, 22*(2), 121-138.

درجة توافر عمليات العلم الأساسية في كتب الكفايات اللغوية بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية

محمد شديد البشري (*)

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

(قدم للنشر في 1436/12/03هـ؛ وقبل للنشر في 1438/01/11هـ)

ملخص البحث: هدفت الدراسة إلى تحديد عمليات العلم الأساسية التي ينبغي توافرها في كتب اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، ومن ثم الكشف عن درجة توافرها، وكيفية توزيعها في كتب الكفايات اللغوية المقررة في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث أسلوب تحليل المحتوى، وصمم بطاقة تحليل، وتأكد من صدقها وثباتها، ومن ثم طبقها على جميع مجتمع الدراسة المكون من كتب الكفايات اللغوية الأربعة المقررة في المرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى: أن عمليات العلم الأساسية التي ينبغي أن تضمن في كتب اللغة العربية في المرحلة الثانوية ثماني عمليات هي: الملاحظة، و التصنيف، و القياس، والاستدلال، و التنبؤ، و التواصل، و استخدام الأرقام، و استخدام العلاقات الزمانية والمكانية، وأنها توافرت وتوزعت في الكتب الأربعة بنسب متفاوتة، وجاء توزيعها بصورة غير متوازنة؛ حيث لم تتوافر كلها في بعض الكتب، وقد تكرر بعضها كثيرًا مثل: التصنيف والملاحظة، والقياس، في حين بعضها لم يرد إلا قليلًا، مثل: القياس، والاستدلال، والتنبؤ، واستخدام الأرقام، أما العلاقات الزمانية والمكانية فلم ترد إلا نادرا؛ ولذلك أوصت الدراسة بإعادة النظر في محتوى كتب الكفايات اللغوية المقررة، والعمل على تطوير وحدات دراسية قائمة على عمليات العلم الأساسية.

الكلمات المفتاحية: عمليات العلم الأساسية، الكفايات اللغوية، المرحلة الثانوية.

*****

The Degree of Availability of Basic Science Processes in Language Competencies Textbooks for Secondary Stage in the Kingdom of Saudi Arabia.

Muhammad Shadid Al-Beshri (*)

Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

(Received 16/09/2015; accepted 12/10/2016)

Abstract: This study aimed at identifying the basic science processes that should be available in Arabic language textbooks for secondary stage, detect the degree of its availability, and how they are distributed in language competencies textbooks designed for the secondary stage in the Kingdom of Saudi Arabia.To achieve this, the researcher used content analysis method, designed an analysis card, assured its validity and reliability, and then administered to the population of the study which was consisted of the four textbooks of language competencies designed for the secondary stage.The study concluded that the basic science processes that should be included in Arabic language textbooks for the secondary stage are eight competencies: observation, classification, measurement, inference, prediction, communication, usage of numbers, usage of temporal and spatial relations.These processes were available and distributed in the four textbooks in a varying proportions, and its distribution was imbalanced and not all of them were available in some textbooks, some of them were frequently duplicated such as : classification, observation, and measurement, some of these processes were slightly mentioned such as measurement, inference, prediction, and usage of numbers ,while temporal and spatial relations were rarely mentioned. So, the study recommended reconsidering the content of language competencies textbooks and developing the units of the courses that depend on basic science processes.

Keywords: Basic science processes, Language competencies, Secondary stage.



DOI: 10.12816/0031338

(*) Corresponding Author:
Professor of Curriculum and Instruction Department
Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University,
P.O. Box 100165--amal- al-hamra Al - 11635, Riyadh-Saudi Arabia.

(*) للمراسلة:
أستاذ في قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ص.ب. 100165، الأمل- الحمراء، الرياض 11635، المملكة العربية السعودية.

e-mail: albashri@yahoo.com

المقدمة:

يلقى تعليم اللغة العربية في العصر الحديث عناية متزايدة من الباحثين والمتخصصين في تعليم اللغة، فقد شهد في الآونة الأخيرة تطورا ملحوظا، وتغيرا واضحا بدا فيه تأثره بالنظريات الحديثة التي تناولت تعليم اللغات، وظهر فيه أثر التجارب الناجحة التي ركزت على تعلم اللغة وليس التعلم عنها، (Learning Language not Learning about Language)؛ خاصة تلك التي تركز على تدريب الطلاب على مهارات اللغة الأربع المتمثلة في الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة.

ونتيجة لهذا التأثر و التأثير صممت المناهج الدراسية الجديدة التي تعلم من خلالها اللغة العربية وفق الكفايات اللغوية التي يحتاجها الإنسان في تواصله مع من حوله، والتي تؤدي بالتالي إلى تكوين عملية تواصلية ناجحة، فيها ربط بين اللغة والتفكير، وفيها عناية بالتفسير والمعنى، فهي تؤكد على أن استخدام اللغة لا يعني التركيز على الشكل فقط، وإنما فيه غوص في الأعماق؛ لأن اللغة عمل عقلي، وبنى عميقة ذات دلائل وإيحاءات، وليست مجرد تراكيب شكلية، مجردة من المعنى (نهر، 2003م).

وفي ضوء ذلك بنيت الكتب الدراسية التي تنظر إلى تعليم اللغة على نظرة شمولية واسعة باعتبارها ميدانا خصبا لتعليم اللغة العربية، ووسيلة مناسبة لتنمية مهارات التفكير وأدواته؛ ولهذا رأت وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية ضمن مشروعها الشامل لتطوير التعليم اعتماد منهج الكفايات اللغوية؛ فقررت في المرحلة الثانوية كتب الكفايات اللغوية التي ترتكز على خمس كفايات لغوية، مدرجة طوليًا في أربعة مستويات، ينفذ كل مستوى منها خلال فصل دراسي واحد، فقد بنيت هذه الكتب على أساس أن الطالب قد درس في المرحلتين الابتدائية، والمتوسطة جميع أبواب النحو الرئيسة أو معظمها، وجميع أبواب الإملاء، وشدا شيئًا من الأدب وتذوق عددا من النصوص الشعرية والنثرية (السحيباني، 2004م).

وتتضمن هذه الكتب تدريب الطلاب على مهارات البيان والتبين، أي مهارات إنتاج اللغة ومهارات استقبالها، إضافة إلى تمكينهم من مهارات التفكير العلمي المتمثلة في حل المشكلات، والملاحظة، والتصنيف، والتنظيم، والتفسير، والتنبؤ، وفرض الفروض، واختبار الفروض، والتعميم، وغيرها من المهارات التي تنمي مهارة التفكير لدى الطلاب من جهة، وتربط بين اللغة، والتفكير من جهة أخرى.

فالدرس اللغوي في هذه الكتب يركز على عمليات تنمية مهارات التفكير بصورة مساوية لتركيزه على كفايات اللغة؛ وبما أن اللغة والتفكير وجهان لعملة واحدة صممت الوحدات التدريبية في الكتب لتؤدي الغرضين معا، بحيث يركز المحتوى على الكفايات اللغوية، وتركز النشاطات، والأساليب التدريبية، وتمثيلات العرض على مهارات التفكير، وأنماط التعلم

وأنواع الذكاء (وزارة التربية والتعليم، 1435هـ).

وقد جاء تصميم كتب الكفايات اللغوية بشكلها الحالي الذي يمزج بين اللغة والتفكير استجابة لسعي المناهج الدراسية الحديثة التي تعنى بالعمليات العقلية لدى الطلاب من خلال تعليمهم المبادئ والمفاهيم الأساسية للمجالات المعرفية والتي تحاول في الوقت نفسه أن تنمي لديهم الاستراتيجيات المعرفية المختلفة (Different Cognitive Strategies)، وقد ظهر ذلك حينما عنيت البحوث والدراسات الحديثة بالعمليات العقلية المناسبة للتعلم، والتي من أبرزها عمليات العلم التي يستخدمها الطالب لتكون أدواته المناسبة للتقصي العلمي (Eve, 2010)، فقد أكد العديد من الباحثين على أن عمليات العلم الأساسية يمكن أن تنمو لدى الطلاب إذا ضمنت في المناهج الدراسية، وتم التدريب عليها بشكل متوازن في الكتب الدراسية المتنوعة، وفي كافة مجالات العلوم، سواء النظرية منها أو العلمية (الشعيلي و خطايبة، 2003م؛ Jan, 2008).

وقد أشار بعض الباحثين إلى أن النظر إلى العلم على أنه مادة وطريقة أعطى زخما كبيرا لعمليات العلم؛ فهم يؤكدون على ضرورة الاهتمام بها، وينادون بتضمينها في كافة المناهج الدراسية؛ لأنهم يرون أنها تساعد الطلاب على أن يتعلموا كيف يتعلمون (Learning how to Learn)، فالطلاب إذا استخدموا هذه العمليات فإنهم يقومون بتكوين ملاحظات مميزة عن الأشياء التي حولهم، إضافة إلى تنظيم الحقائق والمفاهيم العلمية وتحليلها، وتقديم المبررات والأسباب المحتملة حول حدوث بعض الظواهر، والتنبؤ بما سوف يحدث عندما تتغير الظروف المحيطة حول تلك الظواهر، وتقديم نتائج التجارب والأنشطة العلمية وتفسيرها، والتوصل إلى الاستنتاجات النهائية (Pozzi, Manca, Persico & Sarti, 2007؛ الزغيبي، 2014م).

وقد قسم التربويون عمليات العلم إلى قسمين رئيسين متتاليين: القسم الأول يشمل عمليات العلم الأساسية (Basic Science Processes)، وهي الملاحظة والتصنيف، والتواصل، وتفسير البيانات، والتنبؤ، والملاحظة، واستخدام الأرقام، والقياس، والاستقراء، والاستنتاج، واستخدام العلاقات الزمانية والمكانية، وهي عمليات عقلية محدودة تستخدم من أجل تكوين قاعدة متينة للتعلم مبنية على التقصي والاستنتاج، وممهدة لعمليات العلم التي تليها، أما القسم الثاني منها فهو عمليات العلم المتكاملة (Integrative Science Processes)، وهي عمليات عقلية متقدمة تعتمد على عمليات العلم الأساسية، وتتطلب قدرات عقلية عليا، وتشمل تفسير البيانات، والتعريفات الإجرائية، وفرض الفروض، وضبط المتغيرات والتجريب (Peter, & Gega, 2002).

ومع تنوع تعريفات عمليات العلم وتعددها إلا أن هناك إجماعا على أهميتها وتأكيدا على ضرورة تضمينها في الكتب الدراسية (الهاشمي والإبراهيم، 2010م)، كما أن تعليمها وتنميتها يعد أمرا أشد إلحاحا من تعلم

الحقائق والمفاهيم العلمية (خطايبة،2011م)، وتكمن أهمية هذه العمليات كما أشار جانييه (Gagne, 1985) في الآتي:

- أنها تتضمن مهارات عقلية محددة، يستخدمها العلماء، والأفراد، والطلاب، لفهم الظواهر الكونية المحيطة بهم.
- أنها تمثل سلوكاً مكتسباً، أي يمكن تعلمها والتدريب عليها.
- أنه يمكن تعميمها ونقلها إلى الجوانب الحياتية الأخرى؛ إذ إن العديد من مشكلات الحياة يمكن تحليلها واقتراح الحلول المناسبة لها عند تطبيق عمليات العلم.
- أنها تساعد الطالب على التعامل مع الظواهر الطبيعية، والمشاكل الحياتية بأسلوب يمتاز بالدقة الموضوعيةوالمرونة؛ لأنها تمثل الجوانب السلوكية للتفكير العلمي.
- أنها تمثل نوعا من جوانب التعلم الذي لا يتأثر بالزمن نسبيا، فهي لا تعتمد على قدرة التذكر فقط، ولا ترتبط بموقف بذاته؛ لأنها تعتبر مهارة سلوكية عامة.
- أنها تساعد الطلاب متى ما اكتسبوها على التعلم الذاتي، فعند اكتسابها يمكن التعامل مع المتغيرات والمشكلات المستقبلية، فتساعد على اكتشاف معارف إضافية.

ونظرا لأهمية عمليات العلم؛ فقد ارتكز عليها التعليم مؤخرًا وصممت المناهج الحديثة في ضوئها (Gagne, 1985) وقد انعكس ذلك على العملية التعليمية ونقلها من تلقين المعلومات للطلاب إلى إكسابهم مهارات البحث العلمي التي تمكنهم من مواكبة ركب الحضارة المتطورة السريعة بما يتواءم مع التقدم، والتغير، والانفجار المعرفي، والكم الهائل من المعلومات التي تتوفر يوميًا أمام الطلاب في جميع المراحل الدراسية، خاصة في المرحلة الثانوية التي يصل فيها الطالب إلى مرحلة عمرية يحب فيها الاستقصاء والاستكشاف، وتبرز فيها مواهبه وقدراته، فهو في هذه المرحلة يتصف بالتمرد، والاستقلالية الفردية (Klein, 2006)، ويزيد لديه الطموح وتظهر لديه الرغبة في الاكتشاف والمغامرة (Santrock, 2002).

ولذا تعد المرحلة الثانوية مرحلة تعليمية مهمة في سلم التعليم العام؛ لأنها مرحلة وسط بين التعليم المتوسط والتعليم الجامعي، فهي تقوم كما يقول ملحم (2004م) بوظائف ثلاث مهمة، وحاسمة، ومتكاملة هي:

- تقويم مستوى الطالب وتحسينه ومعالجة كل نقص أو ضعف ترتب عن المرحلة الابتدائية و المتوسطة.
- تمكين الطالب من تطوير كفاءته، وتنمية مهاراته العلمية ارتقاء بما سبق تعلمه في المرحلة السابقة.
- إعداد الطالب للتعليم الجامعي والعالي بالحد المطلوب من الإمكانات والملكات التي تمكنه من

تعميق معارفه وتطويرها في الجامعة.

وبالنظر إلى هذه الوظائف يكون التعليم الثانوي حلقة جوهرية من حلقات التعليم، وأي ضعف فيها، أو قصور سيكون له آثارٌ سلبية على ما بعده من مراحل دراسية؛ ولذلك لا بد من إكساب الطالب فيها عددًا من المهارات العقلية التي تمكنه من التعلم بشكل علمي منظم، يسهم في تماسك بنيته المعرفية بحيث تؤهله هذه البنية إلى مواصلة تعلمه بشكل صحيح، سواء في المراحل الدراسية اللاحقة، أو من خلال التعلم الذاتي الذي سيصاحبه طوال حياته، وهذا الأمر يقتضي تدريبه على عمليات العلم خاصة الأساسية منها، وتقديمها له في جميع المناهج الدراسية التي يدرسها، ولا يقتصر تقديمها في مناهج دون أخرى.

ولقد تناولت العديد من الدراسات عمليات العلم بالبحث، والتجريب، والتحليل، وأوصت بضرورة العناية بها سواء في تضمينها في الكتب والمناهج الدراسية، أو في استخدام استراتيجيات تدريسية مناسبة لتنميتها، فقد تطرقت الدراسات إلى عمليات العلم من عدة زوايا، فهناك دراسات قامت بتحليل محتوى الكتب الدراسية؛ لمعرفة مدى تضمنها لعمليات العلم، فمثلا بعضها تناول كتب العلوم مثل دراسة كل من: (الشعيلي وخطايبة، 2003م؛ أبو جحجوح، 2008م؛ فراج، 2010م؛ الحربي، 2012م؛ الفهيدي، 2013م؛ العنزي، 2014م)، وبعضها تناول دليل المعلم لمعرفة مدى تضمنه لعمليات العلم كدراسة القطيش (2012م)، وكل هذه الدراسات تناولت الكتب العلمية فقط، ولم يجد الباحث في حدود اطلاعه دراسات تناولت بالتحليل كتب اللغة العربية، وتتفق نتائج هذه الدراسات في أن عمليات العلم مضمنة في الكتب الدراسية بشكل نسبي، ولكنه غير متدرج، فلم يصل تضمينها إلى الحد المطلوب، كما كشفت تلك الدراسات عن قصور في توزيع عمليات العلم في الكتب الدراسية، فمعظم تلك الدراسات لاحظت خلو الكتب التي تم تحليلها من بعض المهارات، في حين بعض الدراسات كشفت عن وجود اختلاف درجة تكرار بعض عمليات العلم، فبعضها تكرر كثيرا، وبعضها الآخر لم ينل نصيبا كافيًا من التكرار، وتتفق تلك الدراسات في توصياتها على أهمية تضمين كل عمليات العلم في جميع الكتب الدراسية، وتوصي بضرورة توزيعها على الكتب الدراسية بشكل متوازن ومتكامل.

ومن زاوية أخرى أجريت دراسات تجريبية كثيرة لتنمية عمليات العلم لدى الطلاب في بعض المقررات الدراسية من خلال استخدام الاستراتيجيات التدريسية الحديثة، فقد تناول الكثير منها تنمية عمليات العلم في كتب العلوم، كدراسة كل من:(خطايبة و البدور، 2006م؛ المطوع، 2008م؛ القطراوي، 2010م؛ ياسين، 2012م؛ أحمد، 2013م؛ محمد، 2013م).

كما تناول بعضها كتب الأحياء كدراسة كل من:(أمبو سعيدي والبلوشي، 2008م؛ الغامدي، 2012م؛ الزغيبي، 2014م)، في حين بعضها تناول

كتب الرياضيات كدراسة (الرباط، 2013م)، أما بعضها فتناول كتب التربية الأسرية كدراسة (علي، 2013م)، في حين بعضها تناول المختبرات العلمية كدراسة (سليمان، 2009م)، أما دراسة (الهاشمي والإبراهيم، 2010م) فتناولت كتب اللغة العربية، وبحثت في أثر استخدام استراتيجية الاكتشاف الموجه في تنمية التحصيل النحوي وعمليات العلم.

وكل هذه الدراسات كشفت عن فاعلية استخدام الاستراتيجيات التدريسية الحديثة في تنمية عمليات العلم، وأوصت بضرورة تنميتها لدى الطلاب، كما أوصت بضرورة تضمينها في الكتب الدراسية.

والذي يظهر من خلال استعراض الدراسات السابقة التي تناولت عمليات العلم أن عمليات العلم الأساسية بالذات مهمة وضرورية في عملية التعلم؛ لأنها تساعد الطلاب في البحث والتقصي والاستنتاج، خاصة في ظل التفجر المعرفي الذي يشهده العالم اليوم فقد تعددت مصادر التعلم التي وفرتها وسائل التواصل الحديثة، حيث أصبح الطالب بحاجة إلى تعلم أدوات العلم الصحيحة التي تعينه على عملية التعلم سواء داخل المؤسسة التعليمية أو في خارجها.

وحينما تضمن عمليات العلم الأساسية في الكتب المدرسية، وبالذات في كتب اللغة العربية التي في الغالب تربط بين اللغة والتفكير، فإنها ستكون ميدانًا خصبًا لاكتساب هذه العمليات والتدرب عليها، ومن هنا رأى الباحث الحاجة الماسة لمعرفة درجة توافر عمليات العلم الأساسية في كتب الكفايات اللغوية المقررة في المرحلة الثانوية، ومحاولة التعرف على كيفية توزيعها في تلك الكتب، خاصة أن هذه الدراسة هي الأولى من نوعها -في حدود اطلاع الباحث- التي تبحث في مدى تضمن كتب اللغة العربية لعمليات العلم الأساسية.

أولًا- مشكلة الدراسة:

تؤكد العديد من الدراسات على أن عدم امتلاك الطلاب لأدوات التعلم ومواده يؤثر على إدراكهم للمعلومات التي تقدم لهم، كما يؤثر في ضعف المهارات الحياتية التي يحتاجونها (أبو جحجوح، 2008م؛ الهاشمي والإبراهيم، 2010م؛ الرباط، 2013م)، ومن أهم أدوات التعلم التي ينبغي تزويد الطلاب بها، وتدريبهم عليها عمليات العلم الأساسية التي تعد من العمليات العقلية التي تؤدي إلى التعلم المنظم المبني على أسس علمية، فهي تسهم في تقوية البنية المعرفية لدى الطلاب، وتساعدهم في فهم واستيعاب المواد العلمية التي تقدم لهم.

ولذلك رأى التربويون ضرورة تضمينها في المناهج الدراسية، وأكدوا على أن تزويد الطلاب بها لا يقتصر على منهج دون آخر، فهم يرون أن جميع الكتب الدراسية يمكن أن تتضمن هذه العمليات (Corso, Ovcin, Morrone, Gianesini, & Salojarvi, 2005 ؛ المطوع، 2008م؛ بوقس، 2012م؛ الفهيدي، 2013م؛ الزغيبي، 2014م).

وقد تعددت الدراسات التي بحثت في عمليات

العلم الأساسية في المقررات العلمية، وبالذات مقررات العلوم بكافة ميادينها، إلا أن كتب اللغة العربية لم تنل هذا العناية فلم يجد الباحث -على حد اطلاعه- أي دراسة قامت بتحليل محتوى كتب اللغة العربية؛ للتأكد من درجة تضمين عمليات العلم فيها.

وقد أشار عدد من الباحثين إلى وجود ضعف واضح في خريجي التعليم الثانوي، يتركز في ضعفهم في إتقان اللغة العربية، وعدم قدرتهم على الاستنتاج والاستدلال نظرًا لتعودهم على الحفظ والاستماع، ويتجلى ذلك في القدرات المقيسة في الجزء اللفظي في اختبار القدرات العامة للطلاب، حيث يزداد الانخفاض كلما كانت أسئلة الاختبار تقيس مهارات تفكير عليا لها ارتباط بطرق العلم وعملياته (الحربي، 2013م).

وبما أن مناهج اللغة العربية، وكتبها تعد من الميادين الخصبة لتنمية مهارات التفكير المختلفة، حيث ترتبط اللغة بالتفكير، وقد أشارت الدراسات، والبحوث إلى أن عمليات العلم الأساسية تعتمد أساسًا على توظيف التفكير في التعلم؛ فإنه من المفترض تضمينها في جميع الكتب الدراسية التي تعلم اللغة العربية، و منهج الكفايات من المناهج الحديثة التي طبقتها وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية في المرحلة الثانوية، والأصل فيها أن تكون تضمنت عمليات العلم الأساسية، ومن هنا فقد انبثقت مشكلة الدراسة، وعليه فإن الدراسة الحالية تسعى للتأكد من درجة توافر عمليات العلم الأساسية، وكيفية توزيعها في كتب الكفايات اللغوية المقررة، لا سيما أن معظم الدراسات السابقة في هذا المجال أظهرت قصورًا واضحًا في درجة تضمين عمليات العلم الأساسية، وفي كيفية توزيعها في الكتب الدراسية التي تم دراستها وتحليلها.

ثانيًا- أسئلة الدراسة:

- ما عمليات العلم الأساسية التي ينبغي توافرها في كتب اللغة العربية بالمرحلة الثانوية؟
- ما درجة توافر عمليات العلم الأساسية في كتب الكفايات اللغوية المقررة بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية؟
- كيف توزعت عمليات العلم الأساسية في كتب الكفايات اللغوية المقررة بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية؟

ثالثًا- أهداف الدراسة:

- تحديد عمليات العلم الأساسية التي ينبغي توافرها في كتب اللغة العربية بالمرحلة.
- تحديد درجة توافر عمليات العلم الأساسية في كتب الكفايات اللغوية المقررة بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.
- التعرف على كيفية توزيع عمليات العلم الأساسية في كتب الكفايات اللغوية المقررة بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.

رابعًا: أهمية الدراسة:

- تسلط الضوء على جانب مهم في التعليم، وهو عمليات العلم الأساسية.
- تعد أول دراسة تجرى على كتب الكفايات اللغوية لمعرفة درجة توافر عمليات العلم الأساسية فيها

على حد اطلاع الباحث.

- تزود مصممي مناهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية بعمليات العلم الأساسية المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية.
- إعطاء صورة واقعية عن واقع عمليات العلم الأساسية في كتب الكفايات اللغوية في المرحلة الثانوية.
- تفيد نتائج الدراسة في التأكد من تحقيق التدرج والتكامل في عمليات العلم الأساسية في كتب الكفايات اللغوية.
- تساعد المعلمين في توضيح عمليات العلم الأساسية المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية؛ لكي يتمكنوا من مراعاة ذلك عند تدريس كتب الكفايات اللغوية، والسعي لإكسابها طلابهم.
- تساعد المشرفين التربويين، والجهات الإشرافية في معرفة عمليات العلم الأساسية، وتوجيه المعلمين للعناية بها عند تدريس كتب الكفايات.

خامسًا- حدود الدراسة:

- اقتصرت الدراسة على تحليل كتب الكفايات اللغوية المقررة على طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.
- اقتصرت الدراسة على الأنشطة، والتدريبات المضمنة في كتب الكفايات اللغوية.
- اقتصرت الدراسة على كتاب الطالب المقرر في العام الدراسي 1326-1327هـ.

سادسًا- مصطلحات الدراسة:

6 -1- كتب الكفايات اللغوية:

كتب لتعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية صممت في ضوء مبادئ التعلم الإتقاني، ويتم فيها تدريب الطلاب على إنتاج اللغة، واستقبالها من خلال توظيف خمس كفايات لغوية، هي: الكفاية النحوية، والكفاية الإملائية، والكفاية القرائية، والكفاية الكتابية، وكفاية التواصل الشفهي، مدرجة طوليًا في أربعة مستويات، ينفذ كل مستوى منها خلال فصل دراسي واحد.

6 -2- عمليات العلم:

يعرفها زيتون (2009م) بأنها: «مجموعة من القدرات، والعمليات العقلية الخاصة، اللازمة لتطبيق طرق العلم، والتفكير العلمي بشكل صحي».

وتعرف إجرائيا بأنها: العمليات العقلية التي يتم استخدامها لتطبيق طرق العلم بشكل علمي منظم؛ لأجل الوصول إلى نتائج علمية صحيحة وهي:

6 -2-1- الملاحظة:

العملية التي تستخدم فيها حاسة، أو أكثر (البصر- السمع- اللمس -الشم - التذوق) وذلك للتعرف على صفات الأشياء، أو الأجسام، أو الظواهر، وتسميتها، وهي أي انتباه مقصود، ومنظم نحو الظواهر، أو الأحداث يمارسها الطالب من خلال الحواس بغية اكتشاف الأسباب.

6 -2 -2- التصنيف:

العملية التي تستخدم فيها صفات تمت ملاحظتها

لتقسيم الأشياء وتصنيفها في فئة أو مجموعة واحدة طبقا للخواص المشتركة التي تجمع بينها، وتشمل أيضا التمييز، والمقارنة، لمعرفة الشبه، أو الاختلاف بين الأشياء.

6 -2 - 3- القياس:

لعملية التي تستخدم فيها أدوات القياس؛ لتقدير الملاحظات كميًا، مثل: المساحات، والإبعاد، والحجوم، والكتل، والسرعة.

6 -2 -4- الاستدلال:

العملية التي يتحول فيها الطالب من استخدام الأشياء المحسوسة إلى استخدام المجردات، وهي القدرة على التوصل إلى نتيجة عن طريق معالجة المعلومات، أو الحقائق المتوفرة طبقًا لقواعد وإجراءات منطقية، واستخراج استنتاجات من حدث ما استنادا على مشاهدات وبيانات تشمل علاقة السبب بالمسبب.

6 -2 -5- التنبؤ:

العملية التي يتم من خلالها تكوين نظرة تنبؤية حول ظاهرة معينة مستقاة من أدلة قائمة ومبنية على أساس علمي، ويمكن أن تكون قراءة البيانات والمعلومات المتوفرة والاستدلال من خلالها على ما هو أبعد من ذلك.

6 -2 -6- التواصل:

العملية التي تستخدم فيها المعلومات لوصف نظام مكون من حدث أو مجموعة متداخلة من الأحداث؛ ويكون شفوياً أو كتابياً، والتواصل يتضمن عمليتين أساسيتين:

- إدراك، وفهم الفرد لرموز، وافكار الآخرين.
- قيام ذلك الفرد بعرض الرموز، والأفكار للآخرين بطريقة مفهومة.

6 -2 -7- استخدام الأرقام:

عملية عقلية تهدف إلى قيام الطالب باستخدام الأرقام بطريقة صحيحة على القياسات والبيانات العلمية التي يتم الحصول عليها عن طريق الملاحظة أو الأدوات أو الأجهزة العلمية، تضمن استخدام الأرقام للتعبير عن فكرة أو ملاحظة أو علاقة، ومن ثم استخدام العمليات الحسابية المتعددة.

6 - 2 - 8 - استخدام العلاقات الزمانية والمكانية:

العملية التي تنمي المهارات اللازمة لوصف العلاقات المكانية، وكذلك علاقة الزمان بالمكان، وهي عملية عقلية مكملة لاستخدام الأرقام، تتطلب العلاقات الرياضية والقوانين والقواعد العلمية التي تعبر عن علاقات مكانية أو زمانية بين المفاهيم العلمية ذات العلاقة.

سابعًا- منهجية الدراسة وإجراءاتها:

7 -1- منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة الحالية على اتباع المنهج الوصفي، وذلك باستخدام أسلوب من أساليبه، وهو أسلوب تحليل المحتوى، حيث سيتم تحليل جميع الأنشطة الواردة في الكتب بهدف رصد مدى توافر عمليات العلم الأساسية في تلك الأنشطة.

7 – 2 – مجتمع الدراسة وعينتها:

تمثل عينة الدراسة كامل مجتمع الدراسة، والذي شمل جميع كتب الكفايات اللغوية الأربعة المقررة على طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، والمكونة من عشرين وحدة على النحو الآتي:

جدول رقم (1)

الكفايات المضمنة في كتب الكفايات اللغوية بالمرحلة الثانوية

الكتاب	عدد الوحدات	عدد الصفحات	الكفايات المضمنة في الكتاب					
			الكفاية النحوية	الكفاية الإملائية	الكفاية القرائية	كفاية الاتصال الكتابي	كفاية التواصل الشفهي	المجموع
الكفايات 1	5	219	3	2	5	3	2	15
الكفايات 2	5	194	7	3	2	3	1	16
الكفايات 3	5	198	7	3	2	2	2	16
الكفايات 4	5	171	1	1	2	4	1	9
المجموع	20	782	18	9	11	12	6	56

7 – 3 – أدوات الدراسة:

7 - 3 - 1 - قائمة تشتمل على عمليات العلم الأساسية بشكل عام:

تم رصدها وجمعها من الدراسات السابقة، والأدبيات التربوية التي تناولت مجال عمليات العلم، قدمت على شكل استفتاء لعشرة من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس التربوي، ومجال مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ومجال التصميم التعليمي، ومجال الإشراف التربوي؛ وذلك لإبداء آرائهم في عمليات العلم الأساسية التي يمكن تضمينها في كتب اللغة العربية المقررة على طلاب المرحلة الثانوية، حيث تم اعتماد العملية التي يتفق عليها ثمانية فأكثر من المحكمين العشرة، وقد استقر رأي الأغلبية على ثماني عمليات أساسية ينبغي تضمينها في كتب اللغة العربية المقررة على طلبة المرحلة الثانوية، وهذه العمليات هي: (الملاحظة، والتصنيف، والقياس، والاستدلال، والتنبؤ، والاتصال، واستخدام الأرقام، واستخدام العلاقات الزمانية والمكانية).

7 - 3 - 2 - بطاقة تحليل المحتوى:

تم إعداد بطاقة لتحليل المحتوى تحتوي على ثماني عمليات أساسية، وهي التي اتفق عليها المحكمون، وتتكون هذه البطاقة من ثلاثة أقسام، هي:

- القسم الأول: خاص بالمعلومات العامة عن الكتاب المراد تحليله، وعدد صفحاته، ووحداته.
- القسم الثاني: يشمل عمليات العلم الأساسية المراد تحليل الأنشطة في ضوئها، وهي ثماني عمليات مكتوب أمام كل عملية تعريفها الإجرائي لتسهيل عملية الرصد.
- القسم الثالث: جدول لتسجيل تكرار كل عملية.

ولحساب صدق بطاقة التحليل، تم عرضها على المحكمين أنفسهم الذين حددوا عمليات العلم الأساسية، التي ينبغي توافرها في كتب اللغة العربية المقررة على طلاب المرحلة الثانوية، وطلب منهم إبداء رأيهم بمدى وضوح الصياغة، ومدى مناسبة، بطاقة التحليل وشموليتها، وقد قدم بعضهم بعض التعديلات والملحوظات، وتم الأخذ بها ومن ثم أصبحت البطاقة جاهزة للتطبيق.

وللتحقق من ثبات بطاقة التحليل، فقد قام الباحث بتحليل الكتاب الأول ثم أعاد تحليله بعد مضي أربعة أسابيع، ومن ثم قام بحساب نسبة الاتفاق بين التحليل، ووجدها 88٪.

وللتأكد أكثر من ثبات بطاقة التحليل، طلب الباحث من أحد المتخصصين في مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها (طالب في مرحلة الدكتوراه ويعمل في التطوير التربوي في قسم اللغة العربية في وزارة التربية والتعليم)، بتحليل الكتاب الثالث بعد أن دربه على آلية التحليل، ومن ثم قام الباحث بحساب معامل الاتفاق بين تحليل مساعد الباحث، وتحليله لنفس الكتاب وفق المعادلة التالية:

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{ن} \times \text{متوسط الاتفاق بين المحللين}}{1 + (\text{ن} - 1)\ \text{متوسط الاتفاق بين المحللين}}$$

فوجد أن معامل الثبات يساوي 81٪ وهو معامل مرتفع ومناسب لتحقيق أهداف الدراسة.

7-4- إجراءات التحليل:

قام الباحث باتباع الإجراءات التالية لتحليل الأنشطة، والتدريبات المضمنة في كتب الكفايات اللغوية المقررة على طلاب المرحلة الثانوية:

- قراءة فاحصة، ومركزة لجميع الأنشطة، والتدريبات الواردة في الكتب.
- تحديد فئة التحليل المتكونة من عمليات العلم الأساسية الثمانية، وهي: (الملاحظة، والتصنيف، والقياس، والاستدلال، والتنبؤ، والاتصال، واستخدام الأرقام، واستخدام العلاقات الزمانية والمكانية).
- تحديد وحدة التحليل، حيث اختار الباحث الجملة لتكون وحدة تحليل؛ ولكون الجملة

أسهل وأنسب فقد قسم كل نشاط وتدريب إلى عدد من الجمل لكي يسهل رصد العملية المضمنة في كل جملة.

- قراءة كل جملة (وحدة التحليل) من الجمل في كل نشاط، أو تدريب قراءة متأنية، ودقيقة عدة مرات؛ بهدف استخراج أي عملية من عمليات العلم الأساسية الواردة فيها.
- تحديد العملية التي ينتمي لها كل نشاط، أو تدريب.
- وضع علامة (/) في المكان المخصص حسب ورود العملية المحددة في قائمة عمليات العلم في بطاقة التحليل وتكرارها.
- تفريغ نتائج التحليل في جدول خاص، أعد لهذا الغرض؛ بهدف استخراج نتائج التحليل.

7 – 5 – المعالجة الإحصائية:

تم استخراج التكرارات، والنسب المئوية لكل عملية من عمليات العلم الواردة في قائمة التحليل؛ لأجل عرضها في نتائج الدراسة.

ثامنًا- نتائج الدراسة:

- النتائج الخاصة بالسؤال الأول الذي ينص على: ما عمليات العلم الأساسية التي ينبغي توافرها في كتب اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم الاطلاع على الأدبيات التربوية المتعلقة بعمليات العلم، والدراسات السابقة ذات العلاقة بمجال الدراسة؛ لأجل رصد جميع عمليات العلم الأساسية التي ينبغي إكسابها للطلاب، وقد تم تضمينها في قائمة قدمت لعدد من المحكمين المتخصصين في المجال التربوي؛ لإبداء رأيهم في العمليات التي ينبغي تضمينها في كتب اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، وتم الاتفاق على ثماني عمليات من عمليات العلم الأساسية، هي:

(الملاحظة، والتصنيف، والقياس، والاستدلال، والتنبؤ، والاتصال، واستخدام الأرقام، واستخدام العلاقات الزمانية والمكانية).

- النتائج الخاصة بالسؤال الثاني الذي ينص على: ما درجة توافر عمليات العلم الأساسية في كتب الكفايات اللغوية بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج التكرارات، والنسب المئوية لكل عملية من عمليات العلم وردت في كل كتاب على حدة، وفي الكتب مجتمعة على النحو التالي:

أولا: درجة تضمين عمليات العلم الأساسية في

جدول رقم (2)

درجة توافر عمليات العلم الأساسية في (الكتاب الأول) للكفايات اللغوية المقررة في المرحلة الثانوية

العملية	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
الملاحظة	69	٪24.13	2
التصنيف	60	٪20.98	3
القياس	16	٪5.60	5
الاستدلال	13	٪4.55	6
التنبؤ	25	٪8.74	4
التواصل	99	٪34.61	1
استخدام الأرقام	3	٪1.05	7
استخدام العلاقات الزمانية والمكانية	1	٪0.35	8
المجموع	286	٪100	–

(الكتاب الأول) للكفايات اللغوية المقررة على طلبة المرحلة الثانوية كما هو مبين في الجدول (2).

يتضح من الجدول (2): أن الكتاب الأول في الكفايات اللغوية تضمن عمليات العلم الثمانية بنسب متفاوتة، فقد تكررت عملية التواصل (99) مرة بنسبة مئوية (34.61٪)، وفي المقابل لم ترد عملية استخدام العلاقات الزمانية، والمكانية إلا مرة واحدة بنسبة مئوية (0.35٪)، في حين تكررت عملية الملاحظة (69) مرة بنسبة مئوية (24.13٪)، ولم ترد عملية استخدام الأرقام إلا ثلاث مرات بنسبة مئوية (1.05٪).

وقد حازت عملية التواصل على الترتيب الأول من حيث التوافر بتكرار بلغ (99) مرة، يليها في الترتيب الثاني عملية الملاحظة بتكرار بلغ (69) مرة، فعملية التصنيف في الترتيب الثالث بتكرار بلغ (60) مرة، ثم عملية التنبؤ في الترتيب الرابع بتكرار بلغ (25) مرة، ثم عملية القياس في الترتيب الخامس بتكرار بلغ (16) مرة، فعملية الاستدلال في الترتيب السادس بتكرار بلغ (13) مرة، ثم استخدام الأرقام في الترتيب السابع بتكرار بلغ (3) مرات، وفي الترتيب الثامن والأخير جاءت عملية استخدام العلاقات الزمانية، والمكانية، فهي لم ترد في الكتاب الأول إلا مرة واحدة فقط.

ويلاحظ من الجدول (2) أن أكثر العمليات تكرارًا، هي على التوالي التواصل، والملاحظة،

جدول رقم (3)

درجة توافر عمليات العلم الأساسية في (الكتاب الثاني) للكفايات اللغوية المقررة في المرحلة الثانوية

العملية	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
الملاحظة	105	٪34.43	1
التصنيف	91	٪29.84	3
القياس	1	٪0.33	6
الاستدلال	-	-	-
التنبؤ	3	٪0.98	4
التواصل	102	٪33.44	2
استخدام الأرقام	3	٪0.98	4
استخدام العلاقات الزمانية والمكانية	-	-	-
المجموع	305	٪100	—

يتضح من الجدول (3): أن الكتاب الثاني في الكفايات اللغوية لم يتضمن كل عمليات العلم الثمانية، فهناك عمليات تكررت كثيرا، وعمليات لم تتكرر إلا قليلا، في حين أن هناك بعض العمليات لم ترد أبدا، فقد تكررت عملية الملاحظة (105) مرات بنسبة مئوية (34.43٪)، وتكررت عملية التواصل (102) مرة بنسبة مئوية (33.44٪)، وعملية التصنيف تكررت (91) مرة بنسبة مئوية (29.84٪).

وفي المقابل لم ترد عملية استخدام الأرقام إلا ثلاث مرات بنسبة مئوية (0.98٪)، ومثلها عملية التنبؤ، لم ترد إلا ثلاث مرات أيضا بنسبة مئوية (0.95٪)، في حين لم ترد عملية القياس إلا مرة واحدة بنسبة مئوية (0.33٪)، أما عملية الاستدلال وعملية استخدام العلاقات الزمانية والمكانية فلم تردا ولا مرة. وقد حازت عملية الملاحظة على الترتيب الأول من حيث التوافر بتكرار بلغ (105) مرات، يليها في الترتيب الثاني عملية التواصل بتكرار بلغ (102) مرة، فعملية التصنيف في الترتيب الثالث بتكرار بلغ (91) مرة، ثم عمليتيا التنبؤ واستخدام الأرقام في الترتيب الرابع بتكرار بلغ (4) مرات، ثم عملية القياس في الترتيب السادس بتكرار بلغ (1) مرة واحدة فقط، أما عمليتيا الاستدلال واستخدام العلاقات الزمانية والمكانية فلم يردا ولا مرة؛ ولذلك لم يحصلا على أي ترتيب. ويلاحظ والتصنيف، و أن أقل العمليات تكرارًا على التوالي استخدام العلاقات الزمانية، والمكانية، واستخدام الأرقام، والاستدلال.

جدول رقم (4)

درجة توافر عمليات العلم الأساسية في (الكتاب الثالث) للكفايات اللغوية المقررة في المرحلة الثانوية

العملية	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
الملاحظة	104	٪38.66	1
التصنيف	103	٪38.29	2
القياس	-	-	-
الاستدلال	1	٪0.37	6
التنبؤ	3	٪1.12	5
التواصل	49	٪18.22	3
استخدام الأرقام	9	٪3.35	4
استخدام العلاقات الزمانية والمكانية	-	-	-
المجموع	269	٪100	—

من الجدول أن أكثر العمليات تكرارا هي على التوالي الملاحظة، والتواصل، والتصنيف، وأن أقل العمليات تكرارا على التوالي القياس، والتنبؤ، واستخدام الأرقام .

يتضح من الجدول (4): أن الكتاب الثالث في الكفايات اللغوية لم يتضمن كل عمليات العلم الثمانية، فهناك عمليات تكررت كثيرا، وعمليات لم تتكرر إلا قليلا، في حين أن هناك بعض العمليات لم ترد أبدا، فقد تكررت عملية الملاحظة (104) مرات بنسبة مئوية (38.66٪)، وتكررت عملية التصنيف (103) مرات بنسبة مئوية (38.29٪)، وعملية التواصل تكررت (49) مرة بنسبة مئوية (18.22٪).

وفي المقابل لم ترد عملية استخدام الأرقام إلا (9) مرات بنسبة مئوية (3.35٪)، أما عملية التنبؤ فلم ترد إلا ثلاث مرات بنسبة مئوية (1.12٪)، في حين لم ترد عملية الاستدلال إلا مرة واحدة بنسبة مئوية (0.37٪)، أما عملية القياس وعملية استخدام العلاقات الزمانية والمكانية فلم تردا ولا مرة .

وقد حازت عملية الملاحظة على الترتيب الأول من حيث التوافر بتكرار بلغ (104) مرات، يليها في الترتيب الثاني عملية التصنيف بتكرار بلغ (103) مرات، ثم عملية التواصل في الترتيب الثالث بتكرار بلغ (49) مرة، ثم عملية استخدام الأرقام في الترتيب الرابع بتكرار بلغ (9) مرات، ثم عملية التنبؤ في الترتيب الخامس بتكرار بلغ (3) مرات ، ثم عملية الاستدلال في الترتيب السادس والأخير؛ لأنها لم ترد إلا مرة واحدة فقط، أما عمليتا القياس واستخدام العلاقات الزمانية والمكانية، فلم يردا ولا مرة؛ ولذلك لم يحصلا على أي ترتيب. ويلاحظ من الجدول (4)

جدول رقم (5)

درجة توافر عمليات العلم الأساسية في (الكتاب الرابع) للكفايات اللغوية المقررة في المرحلة الثانوية

العملية	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
الملاحظة	47	٪21.08	2
التصنيف	132	٪59.19	1
القياس	-	-	-
الاستدلال	-	-	-
التنبؤ	2	٪0.90	4
التواصل	40	٪17.94	3
استخدام الأرقام	2	٪0.90	4
استخدام العلاقات الزمانية والمكانية	-	-	-
المجموع	223	٪100	—

أن أكثر العمليات تكرارا هي على التوالي الملاحظة، والتصنيف، والتواصل، وأن أقل العمليات تكرارا على التوالي الاستدلال، والتنبؤ واستخدام الأرقام .

يتضح من الجدول (5): أن الكتاب الرابع في الكفايات اللغوية، لم يتضمن كل عمليات العلم الثمانية، فهناك عمليات تكررت كثيرا، وعمليات لم تتكرر إلا قليلا، في حين أن هناك بعض العمليات لم ترد على الإطلاق، فقد تكررت عملية التصنيف (132) مرة بنسبة مئوية (59.19٪)، وتكررت عملية الملاحظة (47) مرة بنسبة مئوية (21.08٪)، وعملية التواصل تكررت (40) مرة بنسبة مئوية (17.94٪).

وفي المقابل لم ترد عمليتيا التنبؤ، واستخدام الأرقام إلا مرتين بنسبة مئوية (0.90٪) لكل منهما، في حين لم ترد عمليات القياس، والاستدلال، واستخدام العلاقات الزمانية والمكانية ولا مرة.

وقد حازت عملية التصنيف على الترتيب الأول من حيث التوافر بتكرار بلغ (132) مراتاً يليها في الترتيب الثاني عملية الملاحظة بتكرار بلغ (47) مراتاً ثم عملية التواصل في الترتيب الثالث بتكرار بلغ (40) مرةاً ثم عملية استخدام الأرقام والتنبؤ في الترتيب الرابع بتكرار بلغ (2) مرات أما عمليتي القياس، والاستدلال واستخدام العلاقات الزمانية والمكانية فلم يردا ولا مرة؛ ولذلك لم يحصلا على أي ترتيب.

ويلاحظ من الجدول أن أكثر العمليات تكرارا هي على التوالي التصنيف والملاحظةاً والتواصل، وأن أقل العمليات تكرارا على التوالي القياس والاستدلال

جدول رقم (6)

درجة توافر عمليات العلم الأساسية في كتب (الكفايات اللغوية) «مجتمعة» المقررة على طلبة المرحلة الثانوية

الكتاب	العملية								التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
	الملاحظة	التصنيف	القياس	الاستدلال	التنبؤ	التواصل	استخدام الأرقام	استخدام العلاقات			
الأول	69	60	16	13	25	99	3	1	286	26.40٪	2
الثاني	105	91	1	-	3	102	3	-	305	28.16٪	1
الثالث	104	103	-	1	3	49	9	-	269	24.83٪	3
الرابع	47	132	-	-	2	40	2	-	223	20.59٪	4
المجموع	325	386	17	14	33	290	17	1	1083	100٪	–

واستخدام العلاقات الزمانية والمكانية.

يتضح من الجدول (6): أن عمليات العلم الأساسية تكررت في الكتب الأربع بنسب متقاربة، فقد تكررت في الكتاب الأول (286) مرة بنسبة مئوية (26.40٪)، وتكررت في الكتاب الثاني (305) مرات بنسبة مئوية (28.16٪)، وتكررت في الكتاب الثالث (269) مرة بنسبة مئوية (24.83٪)، وتكررت في الكتاب الرابع (223) مرة بنسبة مئوية (20.59٪)، في حين بلغ مجموع تكرارها في الكتب مجتمعة (1083) مرة.

وقد حاز الكتاب الثاني على الترتيب الأول في درجة التوافر، فقد تكررت عمليات العلم فيه (305) مرات، وحاز الكتاب الأول على الترتيب الثاني بتكرار بلغ (286) مرة، أما في الترتيب الثالث فقد جاء الكتاب الثالث بتكرار بلغ (269) مرة، وجاء في الترتيب الرابع الكتاب الرابع بتكرار بلغ (223) مرة.

ويلاحظ من الجدول أن الكتاب الأول توافرت فيه جميع عمليات العلم التي ينبغي توافرها في كتب اللغة العربية المقررة في المرحلة الثانوية بنسب متفاوتة، في حين أن الكتاب الثاني توافرت فيه ست عمليات فقط، ولم يتوافر فيه عمليتان، هما:(الاستدلال – استخدام العلاقات الزمانية والمكانية)، والكتاب الثالث توافرت فيه أيضا ست عمليات فقط، ولم يتوافر فيه عمليتان، هما:(القياس – استخدام العلاقات الزمانية والمكانية)، أما الكتاب الرابع فتوافرت فيه خمس عمليات فقط، ولم يتوافر فيه ثلاث عمليات هي:(القياس – الاستدلال – استخدام العلاقات

جدول رقم (7)

توزيع عمليات العلم الأساسية في كتب (الكفايات اللغوية) المقررة في المرحلة الثانوية

العملية	الكتاب				التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع			
الملاحظة	69	105	104	47	325	٪30	2
التصنيف	60	91	103	132	386	٪35.64	1
القياس	16	1	-	-	17	٪1.56	5
الاستدلال	13	-	1	-	14	٪1.29	7
التنبؤ	25	3	3	2	33	٪3.04	4
التواصل	99	102	49	40	290	٪26.7	3
استخدام الأرقام	3	3	9	2	17	٪1.56	5
استخدام العلاقات الزمانية والمكانية	1	-	-	-	-	٪0.09	7
المجموع	286	305	269	223	1083	٪100	—

الزمانية والمكانية).

يتضح من الجدول (7): أن عمليات العلم تكررت في كتب الكفايات اللغوية مجتمعة (1083) مرة، ويتضح من الجدول أن بعض عمليات العلم الأساسية توافرت في كل الكتب الأربع، في حين أن بعضها الآخر توافر في بعض الكتب، وخلت منها كتب أخرى، فعملية الملاحظة مثلا: توافرت في كل الكتب الأربع بدرجات متفاوتة، فقد تكررت في الكتاب الأول (69) مرة، وتكررت في الكتاب الثاني (105) مرات، وتكررت في الكتاب الثالث (104) مرات، وتكررت في الكتاب الرابع (47) مرة، في حين بلغ مجموع تكرارها في الكتب الأربع (325) مرة بنسبة مئوية (30٪)، وعملية التصنيف أيضا توافرت في كل الكتب بدرجات متفاوتة، فقد تكررت في الكتاب الأول (60) مرة، وتكررت في الكتاب الثاني (91) مرة، وتكررت في الكتاب الثالث (103) مرات، وتكررت في الكتاب الرابع (132) مرة، في حين بلغ مجموع تكرارها في الكتب الأربع (386) مرة بنسبة مئوية (35.46٪) .

أما عملية القياس فتوافرت في كتابين، وخلا منها كتابان، فقد تكررت في الكتاب الأول (16) مرة، ووردت مرة واحدة فقط في الكتاب الثاني، في حين خلا منها الكتاب الثالث، والكتاب الرابع، وقد بلغ مجموع تكرارها (17) مرة فقط بنسبة مئوية (1.56٪).

وعملية الاستدلال توافرت في كتابين، وخلا

منها كتابان، فقد تكررت في الكتاب الأول (13) مرة، ووردت مرة واحدة فقط في الكتاب الثالث، في حين خلا منها الكتاب الثاني، والكتاب الرابع، وقد بلغ مجموع تكرارها (14) مرة فقط بنسبة مئوية (1.29٪).

وعملية التنبؤ توافرت في كل الكتب بدرجات متفاوتة، فقد تكررت في الكتاب الأول (25) مرة، وتكررت في الكتاب الثاني (3) مرات، وتكررت في الكتاب الثالث (3) مرات، وتكررت في الكتاب الرابع (2) مرتين، في حين بلغ مجموع تكرارها في الكتب الأربع (33) مرة بنسبة مئوية (3.04٪).

أما عملية التواصل فتوافرت في كل الكتب بدرجات متفاوتة، فقد تكررت في الكتاب الأول (99) مرة، وتكررت في الكتاب الثاني (102) مرة، وتكررت في الكتاب الثالث (49) مرة، وتكررت في الكتاب الرابع (40) مرة، في حين بلغ مجموع تكرارها في الكتب الأربع (290) مرة بنسبة مئوية (26.7٪).

وعملية استخدام الأرقام توافرت في كل الكتب بدرجات متفاوتة، فقد تكررت في الكتاب الأول (3) مرات، وتكررت في الكتاب الثاني (3) مرات، وتكررت في الكتاب الثالث (9) مرات، وتكررت في الكتاب الرابع (2) مرتين، في حين بلغ مجموع تكرارها في الكتب الأربع (17) مرة بنسبة مئوية (1.56٪).

أما عملية استخدام العلاقات الزمانية والمكانية فوردت في كتاب واحد فقط، وخلت منها بقية الكتب، فقد وردت في الكتاب الأول مرة واحدة فقط، وحصلت على نسبة مئوية متدنية قدرها (0.09٪).

وعند النظر إلى الجدول (7) يلاحظ أن عملية التصنيف حازت على الترتيب الأول من حيث التوافر في كتب الكفايات اللغوية، فقد تكررت (386) مرة بنسبة مئوية (35.64٪)، تليها عملية الملاحظة في الترتيب الثاني فقد تكررت (325) مرة بنسبة مئوية (30٪)، وفي الترتيب الثالث جاءت عملية التواصل فقد تكررت (290) مرة بنسبة مئوية (26.7٪).

ثم جاءت عملية التنبؤ في الترتيب الرابع فقد تكررت (33) مرة بنسبة مئوية (3.0٪)، وفي الترتيب الخامس جاءت عملية القياس فقد تكررت (17) مرة بنسبة مئوية (1.56٪)، ومثلها جاءت عملية استخدام الأرقام في الترتيب الخامس مكرر، فقد تكررت أيضا (17) مرة بنسبة مئوية (1.56٪)، جاءت عملية الاستدلال في الترتيب السابع، فقد تكررت (14) مرة بنسبة مئوية (1.29٪)، وفي الترتيب الثامن والأخير جاءت عملية استخدام العلاقات الزمانية والمكانية، فقد وردت مرة واحدة فقط بنسبة مئوية (0.09٪).

ويلاحظ من الجدول (7) أن هناك ثلاث عمليات توافرت كثيرا في كتب الكفايات اللغوية، وهي: عمليات التصنيف، والملاحظة، والتواصل، في حين أن هناك أربع عمليات توافرت بشكل قليل، وهي: عمليات التنبؤ، والقياس، واستخدام الأرقام، والاستدلال، وعملية

واحدة وردت بشكل نادر، وهي: عملية استخدام العلاقات الزمانية والمكانية.

تاسعًا- مناقشة النتائج:

تبين من نتائج الدراسة أن عمليات العلم الأساسية توافرت في الكتب الأربع بنسب متقاربة، وقد حاز الكتاب الثاني على الترتيب الأول في درجة التوافر، وحاز الكتاب الأول على الترتيب الثاني، أما في الترتيب الثالث فقد جاء الكتاب الثالث، وجاء في الترتيب الرابع الكتاب الرابع، وهذا الاختلاف في الترتيب يتوافق مع معظم الدراسات التي قامت بتحليل الكتب الدراسية في ضوء عمليات العلم التكاملية كدراسة كل من:(الشعيلي وخطايبة، 2003م ؛ فراج، 2010م؛ أبو جحجوح، 2008؛ الحربي، 2012م؛ العنزي، 2014م).

ويلاحظ من الجدول (7): أن الكتاب الأول توافرت فيه جميع عمليات العلم التي ينبغي توافرها في كتب اللغة العربية المقررة في المرحلة الثانوية بنسب متفاوتة، في حين أن الكتاب الثاني توافرت فيه ست عمليات فقط ولم يتوافر فيه عمليتان هما:(الاستدلال- استخدام العلاقات الزمانية و المكانية)، والكتاب الثالث توافرت فيه أيضا ست عمليات فقط، ولم يتوافر فيه عمليتان هما:(القياس- استخدام العلاقات الزمانية و المكانية)، أما الكتاب الرابع فتوافرت فيه خمس عمليات فقط، ولم يتوافر فيه ثلاث عمليات هي:(القياس-الاستدلال- استخدام العلاقات الزمانية والمكانية).

يتبين من نتائج الدراسة أن عمليات العلم توافرت في جميع كتب الكفايات اللغوية، ولكن يلاحظ من هذه النتائج أن بعض عمليات العلم الأساسية توافرت في كل الكتب الأربع في حين أن بعضها الآخر توافر في بعض الكتب، وخلت منها كتب أخرى، فعمليات الملاحظة، والتصنيف، والتنبؤ، والتواصل، واستخدام الأرقام، توافرت في كل الكتب الأربع بدرجات متفاوتة، أما عمليات القياس، والاستدلال، فتوافرت في كتابين، وخلا منها كتابان، في حين أن عملية استخدام العلاقات الزمانية و المكانية لم ترد إلا في كتاب واحد فقط.

كما يلاحظ من نتائج الدراسة أن هناك ثلاث عمليات توافرت كثيرا في كتب الكفايات اللغوية، وهي: عمليات التصنيف، والملاحظة، والتواصل، في حين أن هناك أربع عمليات توافرت بشكل قليل وهي: عمليات التنبؤ، والقياس، واستخدام الأرقام، والاستدلال، وعملية واحدة وردت بشكل نادر وهي: عملية استخدام العلاقات الزمانية والمكانية، وهذا أمر ملفت؛ لأن كثيراً من النصوص اللغوية تتضمن عنصري الزمان والمكان، وهي ميدان خصب لإكساب هذه العملية والتدريب عليها.

ونتائج الدراسة الحالية تشير إلى ضعف في تضمين عمليات العلم في كتب الكفايات اللغوية، كما تشير إلى قصور في المدى، والتتابع لعمليات العلم الأساسية في كتب الكفايات، إضافة إلى قصور في معياري

التكامل، والاستمرار في التدريب على هذه العمليات من خلال كتب الكفايات اللغوية، ولا يتوافق هذا مع أهمية اكتساب الطلاب لعمليات العلم الأساسية التي يحتاجونها في دراستهم في المرحلة الثانوية، وفي المراحل الدراسية التي تليها، إضافة إلى أن عمليات ممارسة الطلاب لعمليات العلم الأساسية له علاقة في نموهم اللغوي، وله علاقة في تحصيلهم الدراسي؛ لأن عمليات العلم الأساسية تعد من المكونات الرئيسة للتقصي، والتحقق العلمي، ولا يمكن الوصول إلى استنتاجات، وتصورات عقلية صحيحة بدونها (أبو جحجوح، 2008م)، كما أن عمليات العلم الأساسية بينها تكامل، ويرتبط بعضها ببعض، وأي قصور في أي عملية منها يؤثر في بقية العمليات (Jan، 2008).

ونتائج الدراسة الحالية لا تختلف كثيرا عن نتائج الدراسات السابقة التي كشفت عن قصور في تضمين عمليات العلم الأساسية في الكتب الدراسية، فهي تتوافق مع دراسة الشعيلي وخطايبة (2003م) التي كشفت عن وجود اختلاف في تضمين عمليات العلم الأساسية في كتب العلوم المقررة في الصفوف الأربعة الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عمان.

وتتفق مع نتائج دراسة أبو جحجوح (2008م) التي كشفت عن وجود تباين في تضمين عمليات العلم في كتب العلوم في مرحلة التعليم الأساسي في فلسطين إضافة إلى خلو بعض الكتب منها.

كما تتفق مع دراسة الفهيدي (2013م) في وجود تفاوت في ترتيب عمليات العلم في كتب العلوم المطورة بالمرحلة الابتدائية.

وتتفق مع دراسة العنزي (2014م) التي أشارت إلى أن كتب العلوم المطورة في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية تركز على عمليتي الملاحظة، والاستنتاج، في حين أهملت عمليتي القياس، واستخدام العلاقة الزمانية والمكانية، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الحربي (2012م) في ضعف تطبيق معياري التكامل، والاستمرارية في عرض عمليات العلم، فقد كشفت دراسة الحربي عن وجود تفاوت في تقديم عمليات العلم التكاملية للطلاب في كتاب العلوم للصف الأول المتوسط.

عاشرًا- الخاتمة:

توصلت الدراسة إلى أن عمليات العلم الأساسية التي ينبغي أن تضمن في كتب اللغة العربية في المرحلة الثانوية ثماني عمليات هي: الملاحظة، و التصنيف، والقياس، والاستدلال، والتنبؤ، والتواصل، واستخدام الأرقام، واستخدام العلاقات الزمانية والمكانية. ويلاحظ أن هناك ثلاث عمليات توافرت كثيرا في كتب الكفايات اللغوية، وهي: عمليات التصنيف، والملاحظة، والتواصل، في حين أن هناك أربع عمليات توافرت بشكل قليل، وهي: عمليات التنبؤ، والقياس،

واستخدام الأرقام، والاستدلال، وعملية واحدة وردت بشكل نادر، وهي: عملية استخدام العلاقات الزمانية والمكانية. ويتبين من نتائج الدراسة أن عمليات العلم توافرت في جميع كتب الكفايات اللغوية، ولكن يلاحظ من هذه النتائج أن بعض عمليات العلم الأساسية توافرت في كل الكتب الأربع في حين أن بعضها الآخر توافر في بعض الكتب، وخلت منها كتب أخرى، فعمليات الملاحظة، والتصنيف، والتنبؤ، والتواصل، واستخدام الأرقام، توافرت في كل الكتب الأربع بدرجات متفاوتة، أما عمليات القياس، والاستدلال، فتوافرت في كتابين، وخلا منها كتابان، في حين أن عملية استخدام العلاقات الزمانية و المكانية لم ترد إلا في كتاب واحد فقط.

أحد عشر- التوصيات:

- ضرورة الأخذ بمعيار التوازن في توزيع عمليات العلم الأساسية في كتب الكفايات اللغوية المقررة على طلاب المرحلة الثانوية.
- ضرورة وضع مصفوفة مدى وتتابع توضح آلية تضمين عمليات العلم الأساسية في كتب اللغة العربية المقررة في المرحلة الثانوية.
- الإفادة من قائمة عمليات العلم الأساسية التي توصلت إليها الدراسة الحالية و تضمينها في كتب اللغة العربية المقررة على طلاب المرحلة الثانوية.
- ضرورة التوازن في تضمين عمليات العلم الأساسية في كتب اللغة العربية المقررة على الطلاب في المرحلة الثانوية بشكل خاص، وبقية المراحل الدراسية بشكل عام.
- إثراء كتب الكفايات اللغوية بعمليات التنبؤ، واستخدام العلاقات الزمانية والمكانية.
- إعادة النظر في محتوى كتب الكفايات اللغوية المقررة على طلاب المرحلة الثانوية، بحيث تعاد صياغة أنشطتها، وتدريباتها بطريقة تسهم بتضمين بعض عمليات العلم التي لم تضمن بشكل كاف .
- العمل على تطوير وحدات دراسية قائمة على عمليات العلم الأساسية.
- توجيه الباحثين لإجراء دراسات لقياس علاقة تضمين عمليات العلم في الكتب الدراسية بالتحصيل الدراسي.

اثنا عشر- المقترحات:

- إجراء دراسات مشابهة للدراسة الحالية على كتب اللغة العربية في بقية المراحل الدراسية.
- إجراء دراسات لتحليل كتب اللغة العربية لمعرفة درجة توافر عمليات العلم المتكاملة فيها.
- إجراء دراسة لمعرفة مدى توظيف معلمي اللغة العربية لعمليات العلم أثناء تدريسهم مقررات اللغة العربية.

المصادر والمراجع

أولاً- المصادر والمراجع العربية:

أبو جحجوح، يحيى. (2008م). مدى توافر عمليات العلم في كتب العلوم لمرحلة التعليم الأساسي بفلسطين. مجلة جامعة النجاح للأبحاث- العلوم الإنسانية. 22(5)، 1385 – 1420.

أحمد، صفاء محمد علي. (2013م). أثر برنامج مقترح قائم على مدخل التعلم المستند إلى الدماغ في تصحيح التصورات البديلة وتنمية عمليات العلم والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس ASEP، (33)، 47-96.

علي، فاطمة كمال أحمد. (2013م). استخدام نموذج التعلم التوليدي في تنمية بعض عمليات العلم والتفكير الابتكاري في مادة التربية الأسرية لدى طالبات الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية. المجلة التربوية، 28(109)، 321-366.

أمبو سعيدي، عبد الله خميس و البلوشي، خديجة أحمد. (2008م). أثر استراتيجية التعلم المبني على المشكلة في تنمية عمليات العلم لدى طالبات الصف العاشر (الأول الثانوي) في مادة الأحياء. مجلة رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، (109)،71 – 102.

بوقس، نجاة عبدالله محمد. (2012م). ثقافة المتعلم العلمية ومهارات عمليات اكتساب العلم. مجلة جامعة الملك عبد العزيز: العلوم التربوية، 7(1)، 275 – 316.

الحربي، أحمد ممدوح. (2012م). مستوى تضمين أنشطة كتاب العلوم للصف الأول المتوسط لمهارات عمليات العلم التكاملية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، المملكة العربية السعودية: جامعة الملك سعود.

الحربي، خليل عبد الرحمن. (2013م). مستوى أداء خريجي التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية. مجلة رسالة التربية وعلم النفس، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، (41)، 125 – 144.

خطايبة، عبدالله. (2011م). تعليم العلوم للجميع. عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.

خطايبة، عبدالله محمد و البدور، عدنان. (2006م). أثر استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تدريس العلوم في اكتساب طلبة الصف السابع الأساسي لعمليات العلم. مجلة رسالة الخليج العربي، (99)، 13 – 66.

الرباط، بهيرة شفيق إبراهيم. (2013م). فاعلية برنامج مقترح قائم على أنشطة الرياضيات الحياتية في تنمية مهارات عمليات العلم الأساسية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي. مجلة التربية العلمية، 16(1)، 153 – 189.

الزغيبي، غسان محمد عبدالله. (2014م). برنامج تعليمي مقترح قائم على أسلوب التعلم الذاتي وقياس فاعليته في تنمية عمليات العلم في مقرر الأحياء لدى طلاب الصف الثالث الثانوي، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، المملكة العربية السعودية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

زيتون، كمال. (2009م). عمليات العلم والتربية العلمية الإطار العلمي لتقييم العلوم في ضوء الدراسات الدولية للعلوم والرياضيات. القاهرة: عالم الكتب.

السحيباني، صالح حمد. (2004م). المنهج التواصلي وتعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية «نظرة في المقرر الجديد». جامعة القاهرة، مؤتمر علم اللغة الثاني، (ص: 315-373)، 7-18فبراير، القاهرة، مصر: جامعة القاهرة.

سليمان، سميحة محمد سعيد. (2009م). تفعيل المختبرات المدرسية في العملية التعليمية وأثره في إكساب عمليات العلم والمهارات العملية المناسبة والاتجاهات نحو العمل المخبري في الفيزياء لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة أبها. مجلة رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، (114)، 135 – 183.

الشعيلي، علي هويشل و خطايبة، عبدالله محمد. (2003م). عمليات العلم الأساسية المتضمنة في الأنشطة العلمية لكتب العلوم للصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عُمان. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4(1)، 158 – 197.

العنزي، نافل ملوح. (2014م). مدى توافر عمليات العلم في كتب العلوم المطورة بالمرحلة المتوسطة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى.

الغامدي، فوزية خميس. (2012م). فعالية التدريس وفقا للنظرية البنائية الاجتماعية في تنمية بعض عمليات العلم

ومهارات التفكير فوق المعرفي والتحصيل في مادة الأحياء لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى.

فراج، محسن. (2010م). مدى تناول محتوى منهج العلوم بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية لأبعاد العلم وعملياته وفهم التلاميذ لها. مجلة التربية العملية، 3(2)، 1 – 41.

الفهيدي، هذال عبيد عياد. (2013م). درجة تضمين عمليات العلم في كراس أنشطة العلوم المطورة بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية. مجلة القراءة والمعرفة، 139 (2)، 115 – 150.

القطراوي، عبدالعزيز جميل. (2010م). أثر استخدام استراتيجية المتشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي، (رسالة ماجستير غير منشورة)، غزة: الجامعة الإسلامية.

القطيش، حسين مشوح محمد. (2012م). عمليات العلم المتضمنة في دليل المعلم للأنشطة والتجارب العملية لكتب العلوم للمرحلة الأساسية بالأردن. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات بفلسطين، 1(27)، 51 – 82.

محمد، زينب علي. (2013م). فاعلية استخدام مدخل الألغاز في تدريس مجال العلوم لتنمية بعض عمليات العلم الأساسية لدى طفل الروضة. المجلة التربوية بمصر، (34)، 331 – 360.

المطوع، نايف عبد العزيز. (2008م). تصميم حقيبة تعليمية في مادة العلوم و قياس أثرها في تحصيل واحتفاظ و اكتساب عمليات العلم واتجاهات طلاب الصف الثالث المتوسط، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، المملكة العربية السعودية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

ملحم، سامي. (2004م). علم نفس النمو ودورة حياة الإنسان. الأردن: دار الفكر.

نهر، هادي. (2003م). الكفايات التواصلية والاتصالية. دراسات في اللغة والإعلام. عمان: دار الفكر.

الهاشمي، عبدالرحمن عبد علي و الإبراهيم، إفتكار عبدالله. (2010م). أثر استراتيجية الاكتشاف الموجه في التحصيل النحوي وتنمية عمليات العلم لدى طالبات الصف الأول الثانوي في الأردن. المجلة التربوية، 24(95)، 237 – 273.

وزارة التربية والتعليم. (1435هـ). كتب الكفايات اللغوية المقررة على طلبة المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. مركز التطوير التربوي، الإدارة العامة للمناهج، المملكة العربية السعودية: الرياض.

ياسين، ثناء محمد أحمد. (2012م). استراتيجيات التعلم النشط وتنمية عمليات العلم الأهمية والمعوقات من وجهة نظر معلمات العلوم. مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس (ASEP)، (24)، 47 – 104.

ثانياً- المصادر والمراجع الأجنبية:

References

Abu-Jahjooh, Yahya. (2008). The availability of science processes in science textbooks for basic education in Palestine *(in Arabic), Al-Najah University Journal for Research (Social Sciences)*, *22*(5), 1385-1420.

Ahmad, Safa`a Muhammad Ali. (2013). The effectiveness of a suggested program based on brain-based learning in correcting alternative perceptions and on the development of science processes and achievement of motivation among first intermediate grade students *(in Arabic). Arabic Studies in Education and Psychology*, (33), 47-96.

Al-Enizi, Nafel Mallouh. (2014). *Availability of science processes in the developed science books in the intermediate stage (in Arabic),* (Unpublished MA Thesis), Umm Al-Qura University, Kingdom of Saudi Arabia: Makkah.

Al-Fhaidi, Hathal Ubaid Ayyad. (2013). Inclusion of science processes in the elementary stage developed booklet of science activities in the Kingdom of Saudi Arabia *(in Arabic), Journal of Reading and Knowledge, 139*(2), 115-150.

Al-Ghamdi, Fawzeyyeh Khamis. (2013). *Effectiveness of teaching according to the theory of social constructivism in the development of some science processes, metacognitive skills, and achievement in biology among secondary stage female students in Albaha region (in Arabic)*. (Unpublished Ph.D

Thesis), Umm Al-Qura University, Kingdom of Saudi Arabia: Makkah.

Al-Harbi, Ahmad Mamdouh. (2012). *The level of complementary science processes skills in the activities of first intermediate grade Science book (in Arabic*). (Unpublished MA thesis), Faculty of Education, King Saud University, Kingdom of Saudi Arabia: Riyadh.

Al-Harbi, Khalil Abdulrahman. (2013). Performance level of secondary education graduates in the Kingdom of Saudi Arabia *(in Arabic). Message of Education and Psychology Journal,* (41), 125-144.

Al-Hashmi, Abdulrahman Abed Ali, & Al-Ibrahim, Iftikar Abdullah. (2010). The effectiveness of guided discovery strategy on syntactic achievement and the development of science processes among first secondary grade female students in Jordan *(in Arabic). Educational Journal*, *24*(95), 237-27

Al-Mutwe`I, Naif Abdulaziz. (2008). *Designing a science instructional package and measuring its effectiveness on achievement, retention, acquisition of science processes and attitudes of third intermediate students (in Arabic)*. (Unpublished Ph.D. Thesis), Imam Muhammad Bin Saud Islamic University, Kingdom of Saudi Arabia: Riyadh.

Al-Qatrawi, Abdulaziz Jamil. (2010). *Effect of using analogies strategy in the development of science processes and reflective thinking skills in science among 8th grade students (in Arabic)*. (Unpublished MA. Thesis), Islamic University, Palestine: Gaza.

Al-Qtaish, Hussein Mshawah Muhamamd. (2012). Science processes included in teacher`s guide for the activities and practical exercises of the basic stage science books in Jordan *(in Arabic). Journal of Al-Quds Open University for Research and Studies, Palestine. 1*(27), 51-82.

Al-Ribat, Bahira Shafiq Ibrahim. (2013). The effectiveness of a suggested program based on biological math activities in the development of basic science processes skills among third grade students *(in Arabic). Scientific Journal of Education*, *16*(1), 153-189.

Al-Shaibani, Saleh Hamad. (2004). Communicative approach and Arabic language teaching in the secondary stage in the Kingdom of Saudi Arabia: A look at the new syllabus *(in Arabic). Second Conference of Linguistics* (pp. 315-373), 7-18 Feb., Cairo University, Egypt.

Al-Shuaili, Ali Hwaishel, & Khataibeh, Abdullah Muhammad. (2003). Basic science processes included in scientific activities of science textbooks for the first four grades of basic education in Sultanate of Oman *(in Arabic). Journal of Educational and Psychological Sciences, 4*(1), 158- 197.

Aly, Fatimah Kamal Ahmad. (2013). The use of generative learning model in the development of some science processes and creative thinking in Family Education among first secondary grad female students in the Kingdom of Saudi Arabia *(in Arabic). Educational Journal*, *28*(109), 321-366.

Al-Zughbi, Ghasan Muhammad Abdullah. (2014). *A suggested instructional program based on self-learning method and measurement of its effectiveness in the development of science processes in biology textbook for third secondary students (in Arabic)*. (Unpublished Ph.D. Thesis), Imam Muhammad Bin Saud Islamic University, Kingdom of Saudi Arabia: Riyadh.

Ambo, Saiedee, Abdullah, Khamis, & Al-Bloushi, Khadijah Ahmad. (2008). The effectiveness of a problem based learning strategy on the development of science processes among tenth grade female students (first secondary grade) in biology *(in Arabic). Journal of the Arabian Gulf Message,* (109), 71-102

Bouqas, Najat Abdullah Muhammad. (2012). Learner scientific culture and skills of science acquisition processes *(in Arabic). King Abdul Aziz University Journal of Social Sciences*, *7*(1), 275-316.

Corso, D., Ovcin. E., Morrone, G., Gianesini, D., & Salojarvi, S. (2005*). Development of learner centered custom education packages: The SDE approach.* Information Society Technology, Italy: Torino.

Eve, L. (2010). *Autonomous learning in education French as a foreign is it language theory and practice. (Unpublished. Ph.D Thesis)*, University of Zurich, Switzerland.

Farraj, Muhsen. (2010). The extent to which science curriculum for the intermediate stage in the Kingdom

of Saudi Arabia addresses science dimensions and processes and students`comprehension of them *(in Arabic)*. *Journal of Scientific Education, 3*(2), 1-41.

Gagne, A. (1985). *The conditions of learning*. 4th ed., New York: Holt, Rinehart and Winston.

Jan, M. (2008).*The art of sorting using venn digrams to learn science process skills (categorization*). U.S.A: University of Central Oklahoma Edmond.

Khataibeh, Abdullah Muhammad, & Al-Bdour, Adnan. (2006). Effectiveness of using multiple intelligences strategies in teaching science for the seventh grade on the acquisition of science processes *(in Arabic)*. *Journal of the Arabian Gulf Message,* (99), 13-66.

Khataibeh, Abdullah. (2011). *Teaching science for all (in Arabic)*. Amman: Dar Al-Masira for Publishing, Distribution & Printing.

Klein, M. (2006). *Stereotype threat and coping: does ego strength moderate the effects of anxiety and worry in African American*. *(Ph.D. thesis)*. USA: Long Island University, The Brooklyn Center.

Melhem, Sami. (2004). *Developmental psychology and human life cycle (in Arabic)*. Amman: Dar Al-Fikr.

Ministry of Education. (1435 H). *Textbooks of language competencies for the secondary stage in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic)*. Kingdom of Saudi Arabia: Center of Educational Development, General Directorate of Curricula.

Muhammad, Zainab Ali. (2013). Effectiveness of using buzzles approach in teaching science for the development of some basic science processes among kindergarten children *(in Arabic)*. *Educational Journal, Egypt*, (34), 331-360.

Nahr, Hadi (2003). *Communicative competencies studies in language and media (in Arabic)*. Amman: Dar Al-Fikr.

Peter, J., & Gega, P. (2002). Science in elementary education. *9th ed.*, New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Pozzi, F, Manca, S., Persico, D., & Sarti, L. (2007). A general framework for tracking and analyzing learning processes in CSCL *environments, innovations in education and teaching international*, 44(2), 169-179.

Santrock, J. (2002). *Life span development.* 8th ed. USA: McGraw Hill.

Sulaiman, Samiha Muhammad Saeed. (2009). Activation of school labs in education and its effectiveness on the acquisition of science processes, appropriate practical skills, and attitudes toward laboratory work in physics among secondary stage female students in Abha city *(in Arabic)*. *Journal of the Arabian Gulf Message,* (114), 135- 183.

Yassin, Thana`a Muhammad Ahmad. (2012). Active learning strategies and the development of science processes: Importance and barriers from the viewpoint of science female teachers *(in Arabic)*. *Arabic Studies in Education and Psychology*. (24), 47-104.

Zaitoun, Kamal. (2009*). Science processes and scientific education for science evaluation in light of international studies for science and mathematics (in Arabic)*. Cairo: World of Books.

الاكتئاب وعلاقته بفعالية الذات والغضب لدى المسنين المودعين بمؤسسات ودور الرعاية الاجتماعية في المملكة العربية السعودية

سعد بن عبدالله المشوح (*)

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

(قدم للنشر في 20/ 2/ 1437 هـ؛ وقبل للنشر في 20/ 5/ 1437 هـ)

ملخص البحث: هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الاكتئاب وفعالية الذات والغضب لدى المسنين المودعين بمؤسسات الرعاية الاجتماعية في المملكة العربية السعودية، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي لمتغيرات الدراسة، وقد استخدم الباحث الصورة المختصرة لمقياس الاكتئاب للمسنين Geriatric Depression Scale–short form من إعداد ياسفاج وآخرين (Yesavage et al., 1984) ترجمة الجندي(2008)، ومقياس فعالية الذات إعداد الباحث، واستبيان الغضب إعداد فايد(2007). وقد اشتمل مجتمع الدراسة الكلي على المسنين المودعين في مؤسسات ودور الرعاية الاجتماعية، (ن=486) مسناً ومسنة موزعين على (12) داراً ومؤسسة للرعاية الاجتماعية في مختلف المناطق. وقد أظهرت نتائج الدراسة: وجود ارتباط موجب جوهري عند مستوى 0.01 بين الاكتئاب وكل من فعالية الذات (0.31**)، والغضب (0.28 **). كما أظهرت النتائج أنه توجد قدرة تنبؤية لكل من فعالية الذات والغضب على وجود الاكتئاب لدى المسنين. وقد خلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات والمقترحات لدراسات مستقبلية لمتغيرات أخرى لدى المسنين في المملكة العربية السعودية.

الكلمات المفتاحية: المسنين، الاكتئاب، فعالية الذات، الغضب، مؤسسات الرعاية الاجتماعية.

*****

The Relationship between Depression, Self-Efficacy and Anger, among the Elderly Living in Homecare Institutions in Saudi Arabia

Saad Almoshawah (*)

Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

(Received 2/12/2015; accepted 29/2/2016)

Abstract: The current study examined the relationship between depression, self-efficacy and anger among the elderly living in homecare institutions in Saudi Arabia. The study used three instruments: Geriatric Depression Scale–Short Form (Yesavage et al., 1984), Self-Efficacy Scale and Anger Scale (Faid, 2007). The target study subjects were the elderly living in homecare institutions (n=486). A linear regression was conducted to examine the correlation between depression, self-efficacy and anger; the results showed positive correlations between depression and self-efficacy (**0.31), depression and anger (**0.28), and self-efficacy and anger (**0.46). In conclusion, the results highlight the importance of assessment and treatment of internalizing depression in elderly living in homecare institutions and the vital importance of the role of the ministry of social affairs in enhancing of quality of care of elderly living in homecare institution in Saudi Arabia.

Key Words: Elderly, Depression, Self-efficacy, Anger, Homecare institution.



DOI:10.12816/0023165

(*) **للمراسلة:**
أستاذ الصحة النفسية المشارك، قسم علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الأمام محمد بن سعود الاسلامية، ص.ب. 47146، الرمز البريدي: 11552 الرياض، المملكة العربية السعودية.

(*) **Corresponding Author:**
Associate Professor of Health Psychology, Psychology Department, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, P.O. Box 47146, Postal Code: 11552 Riyadh, Saudi Arabia.

e-mail: moshawah@hotmail.com

المقدمة

تعد مرحلة الشـــيخوخة من المراحل العمرية الحرجة، وذلك نتيجة لما يمر به المسنون من أزمات نفسية واجتماعية وثقافية، تؤدي في الغالب إلى تدهور في العلاقات الاجتماعية وتقلصها، وعدم القدرة على التكيف والاندماج النفسي والاجتماعي، وقد حاولت الدراسات النفسية التطبيقية دراسة الأسس النفسية للنمو عند المسنين وتأثير هذه الحاجات على قدرتهم على التعايش في البيئات التي ينتمون إليها سواء داخل الوسط الاجتماعي أو الأسري أو داخل المؤسسات والدور الإيوائية، والتي تقدم العون والمساعدة والمساندة للمسنين. وتتصف تلك المرحلة بتدني في الجوانب المعرفية والذهنية ومستوى الصحة العامة، مع ظهور الأعراض النفسية التي تتمثل بالقلق، والاكتئاب، والخوف من الموت (Cicirell, 2002; Field, 2000). وقد أشارت منظمة الصحة العالمية في تقريرها السنوي إلى ارتفاع أعداد المسنين سنويا، حيث بلغ المسنون في المجتمعات الصناعية 65٪ من نسبة تعداد السكان، ويعد العامل الثقافي والصحي والاقتصادي والمادي من أهم الأسباب التي تؤدي إلى ارتفاع الأعمار بالمجتمعات الصناعية (WHO, 2015)، وقد أشارت الإحصاءات في المملكة العربية السعودية إلى تزايد أعداد المسنين خلال الفترة بين 1985 إلى عام 2015م، حيث بلغت نسبة المسنين الذكور بالنسبة للسكان أكثر من 11٪، بينما بلغت نسبة المسنات من الإناث 7٪ من الإناث بالمجتمع السعودي، ويتركز معظم المسنين بالمدن الرئيسة الكبرى، وذلك نتيجة توفر الخدمات الصحية والاجتماعية وتوفر الموارد الاقتصادية الأكثر توفراً بالنسبة للمسنين (مصلحة الإحصاءات العامة،2015م). وتعد التغيرات النفسية والاجتماعية من أبرز الموضوعات التي تتناولها الدراسات النفسية التطبيقية للمسنين في المملكة العربية السعودية والوطن العربي، فقد أشارت العديد من الدراسات إلى تأثير العوامل الاجتماعية، والإحساس بالعزلة والانطواء على المسنين وارتفاع نسبة الإصابة بالاكتئاب وقلق الموت، بالإضافة إلى شيوع الاتجاهات الاجتماعية السلبية نحو المسنين، والشعور بالوحدة النفسية وانخفاض فعالية الذات واليأس (سليمان وعبدالله، 1996؛ مبروك، 2003؛ العبيدي، 2003؛ الجندي، 2008؛ الغريب، 2009، المشوح، 2011)، ونظراً لأن مرحلة الشيخوخة تتصف بانحدار وتدهور في القدرات الجسمية للمسنين فقد يصاحب هذا التدهور الشعور بانخفاض تقدير الذات وعدم القدرة على مواجهة صورة الذات والإحساس بالعجز والتدهور الشديد، والذي يؤدي بدوره إلى الشعور بالاكتئاب والحزن والانعزال النفسي والاجتماعي (Cicirelli, 2002).

ويعد ظهور الأعراض الاكتئابية لدى المسنين

المودعين في مؤسسات الرعاية والدور الإيوائية الخاصة من أبرز العلامات الرئيسية لتدهور مستوى التكيف وانخفاض الرغبة في الحياة، حيث تظهر حالة مزاجية سلبية لدى المسنين مع تقدم العمر ترتبط بعدد من الأعراض والخبرات وجملة من الأعراض الطبية الأخرى، حيث يسيطر الصراع الوجداني (التناقض بين الحب والكراهية) على مشاعر المسنين مع انخفاض مستمر لفعالية الذات وتكرار الغضب وعدم القدرة على السيطرة على الانفعالات الذي يستتبعه حالة من التأخر النفسي البدني Jeffrey, Lieberman and Mario, (2008). ويرى كوفاكس ومونلر وزيفرت Kovacs, Molnar, Szeifert (2011) أن الاكتئاب خبرة وجدانية ذاتية تعبر عن اضطراب، وتتمثل أعراضه في الحزن، والتشاؤم، وفقدان الاهتمام، واللامبالاة، والشعور بالفشل، وعدم الرضا، والرغبة في إيذاء الذات، والتردد، والإرهاق، وفقدان الشهية، والشعور بالذنب، واحتقار الذات، وبطء الاستجابة، وعدم القدرة على بذل أي جهد، ووفقاً لدليل التشخيص الإحصائي الخامس (DSM-5 ,2014) أن أكثر الاعراض انتشاراً وشدة بين المسنين هي نوبات عسر المزاج Dysthymic disorder، والذي يظهر على شكل مزاج مكتئب مزمن ومستمر معظم أوقات اليوم، وفي غالب الأيام، ويظل ذلك على مدى لا يقل عن عامين، وتتصف فترات المزاج المكتئب بظهور عرضين رئيسين على الأقل، هما: فقدان أو زيادة في الشهية، وفقدان أو زيادة في النوم، يصاحبه نقص الطاقة والشعور السريع بالتعب، وانخفاض تقدير الذات، وظهور مشاعر اليأس، ونقص التركيز وصعوبة اتخاذ القرارات. وقد تعددت النظريات المفسرة للاكتئاب تبعاً لتعدد المذاهب الفلسفية والمنطلقات النظرية لأصحابها، ولهذا يرى الباحث أنه على اختلاف هذه الرؤى إلا أنها جميعاً تمثل اتجاهين أساسيين هما: الاتجاه البيولوجي، والاتجاه النفسي، حيث يشير الاتجاه البيولوجي Biological Approach إلى أن الاكتئاب بوصفه اضطرابا وظيفيا يحدث نتيجة لعوامل وراثية، أو اختلال في التنظيم البيوكيميائي والهرموني، في حين يركز الاتجاه النفسي Psychological Approach على العوامل البيئية الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد، والتي ينظر إليها على أنها السبب الرئيسي في نشأة وتطور المرض النفسي، ويمثل هذا المدخل نظرية التحليل النفسي، والنظرية السلوكية، والنظرية المعرفية، والمذهب الإنساني، وعلى الرغم من الجهود التي بذلت من قبل الباحثين، والعلماء في مجال علم النفس، والصحة النفسية على مدى سنوات للتوصل إلى اتفاق في الرأي بشأن تحديد مفهوم فعالية الذات، إلا أنه ما زال هناك صعوبة في تحديد هذا المفهوم تحديدًا قطعيًا، ولكنهم اتفقوا على أن فعالية الذات مفهوم هام في الحياة الإنسانية، كونه عاملاً محورياً ترتكز عليه جوانب الحياة اليومية بشكل

مباشر، في حين أن انخفاض فعالية الذات للفرد يعد أحد المؤشرات على وجود اختلال في التكيف. ويرى كوهين وستيفكوك ووليامز (Cohen, Steveocok & Willaims, 2008) أن فعالية الذات (ميكانزيم) ينشأ من خلال تفاعل الفرد مع البيئة واستخدامه لإمكانياته المعرفية، ومهاراته الاجتماعية والسلوكية، وهي تعكس ثقة الفرد بنفسه وقدرته على النجاح في أداء المهمة. وتشير النظرية المعرفية إلى أن الأداء الإنساني يمكن أن يفسر من خلال البناءات المعرفية، والعلاقات الاجتماعية والشخصية، حيث يوجد نوعان من التوقعات يرتبطان بنظرية فعالية الذات وهما: التوقعات الخاصة بفعالية الذات، والتوقعات المتعلقة بالنتائج حيث تشير التوقعات المرتبطة بفعالية الذات إلى إدراك الفرد وتنبئه بقدرته على القيام بسلوك محدد، أما التوقعات الخاصة بالنتائج فتركز على أن الاعتقاد بأن النتائج يمكن أن تنشأ من الانخراط في سلوك محدد، وتظهر العلاقة بوضوح بين توقعات النتائج وتحديد السلوك المناسب للقيام بمهمة معينة سميث وسوليدي (Smith & Soliday (2001. وتؤدي الانفعالات دوراً بارزاً في حياة الإنسان مثل الغضب والخوف والحزن، إلا أنها تعد بمثابة مرحلة حقيقية للتعبير عن المشاعر الحالية والحقيقية للفرد والتي بدورها يمكنها التنبؤ بمستوى تأثير تلك الانفعالات عليه (القرشي، 1997).

وقد أشار فايد (2007) إلى أن الآثار الإيجابية للغضب ترتبط بالأمل والراحة النفسية في حين أن الآثار السلبية للغضب ترتبط بالاكتئاب وظهور أعراض الاضطرابات السيكوسوماتية (نفسجسمية)، والتي تكون عادة مرتبطة بفترات زمنية طويلة ويصاحبها القلق وانخفاض تقدير الذات. كما فرق سبيلبيرجر وريتشسور وسيدمان (1995) Spielberger, Reheisor & Sydeman بين العدائية والغضب والعدوان، حيث تم وصف الغضب Anger بأنه حالة انفعالية سريعة، ويأخذ أشكالاً متعددة من السلوك اللفظي إلى مستوى متقدم من الاعتداء والتهجم على الآخرين، في حين تعرف العدائية Hostility بأنها الجانب الوجداني للغضب والتي تحمل معتقدات وأفكاراً متراكمة تجاه جماعة أو أقلية أو أشخاص وغالباً ما تكون على فترات زمنية متباعدة وترتبط بإلقاء اللوم على الآخرين والاستياء ومحاولات الانتقام. أما العدوان Aggressiveness فيعد من المصطلحات المرتبطة بالغضب ولكنه يرتبط بالميل إلى القيام بسلوك مؤذٍ للطرف الآخر، كما أورد الخضر (2004) أن مصطلح العنف Violence مرتبط بمصطلحات الغضب والعدائية والعدوان والعنف يمثل مرحلة متقدمة من العدوان سواء من حيث الشدة أو ردة الفعل تجاه الآخرين، وعادة ما يتمثل في الإيذاء الجسدي للطرف الآخر.

وقد صنف ديفيدسون وماك جريغور وستر وماك لين (2000) Davidson, MacGergore, Stuhr & MacLean الغضب إلى نوعين رئيسيين هما: الغضب البناء أو النافع والغضب الضار، كما ميز سبيلبيرجر (1996) Spielbreger بين الغضب كسمة، والغضب كحالة، وقد اقترح ثلاث طرق رئيسية للتعبير عن الغضب هي: الضبط، والقمع، والإظهار. أما سمة الغضب فتشير إلى التعبير عن تكرار تعرض الفرد لحالة الغضب، أو الميل لحالة الغضب بشكل متكرر فهي بذلك تشير إلى بعد ثابت في الشخصية يتمحور حول الميل نحو تكرار الغضب وبشدة أعلى. وقد أشار عدد من الباحثين مثل القرشي (1997م)؛ وماغن وبيكلز ورو وكوستيلو وانجولد (2000) Maughan, Pickles, Rowe Costello & Angold إلى أن قمع الغضب يكون داخلياً وإخفاء المشاعر المرتبطة به وعدم ظهورها أمام الآخرين في حين أن إظهار الغضب يكون بتوجيه المشاعر خارجيا أمام الآخرين لفظياً وسلوكياً (بدنياً)، أما ضبط الغضب فهو عملية معرفية سلوكية يقوم بها الفرد بناء على ما لديه من قدرات تعليمية وموقفية في السيطرة على مشاعره الغاضبة تجاه المواقف التي تصادفه في حياته اليومية. وهو امتداد لما أشار إليه سبيلبرجر وآخرون (1995) Spielbreger *et al.*, لتصنيف الغضب إلى ثلاثة أنواع رئيسية، وهي: الغضب الخارجيAnger-out حيث يشير إلى التعبير عن الغضب بشكل صريح وموجه، ويأخذ صوراً عدوانية وسلبية تجاه الفرد والآخرين، والغضب الداخلي Anger-in والذي يشير إلى الخبرات الذاتية للغضب والتعبير عنه عن طريق قمع الغضب وإخفاء المشاعر المرتبطة به أمام الآخرين، وأخيراً التحكم في الغضب Anger- control ويشير إلى السيطرة على مواقف الغضب والتعبير عنها بصورة أكثر عقلانية وهدوء.

وتشير الدراسات الحقلية في مجال الصحة النفسية إلى ارتفاع نسبة الاكتئاب والغضب وانخفاض فعالية الذات لدى المسنين المودعين بالمؤسسات التي تقدم الرعاية والخدمات النفسية والاجتماعية (هاليت، Halit, 2014) حيث تتأثر الحالة الصحية والنفسية بشكل عام لدى المسنين المودعين بالمؤسسات الإيوائية ولنفس الاتجاه نحو تأثير ذلك الارتباط أشارت دراسة كلٍ من كوك وباترسون (2013) Cook & Petersen ودراسة برجديل وجوستافسن (2007) Bergdahl & Gustafson إلى ارتباط كلٍ من الاكتئاب وفعالية الذات بالغضب لدى المسنين، كما أظهرت النتائج انخفاض تقدير الذات وإلى ارتفاع مؤشرات الاكتئاب وعدم القدرة على مواجهة المشكلات لدى المسنين المودعين بمؤسسات الرعاية، كما أظهرت دراسة كيفن وديفيد (2014) Keven & Daived أن هناك ارتباطاً بين ارتفاع الاكتئاب لدى المسنين وانخفاض الفعالية الذاتية وعدم القدرة على التعبير عن الغضب وقمعه، كما

أظهرت الدراسة أن هناك فروقاً بين درجات المسنين على مقياس الاكتئاب للمسنين تعود لمتغيرات العمر والمستوى التعليمي ومدة المكوث بمؤسسات ودور الرعاية. في حين أشارت دراسة فورسال (2013) Forsell إلى الارتباط العكسي بين الاكتئاب وفعالية الذات لدى المودعين بالمؤسسات الإيوائية. وفي الولايات المتحدة الأمريكية أشارت دراسة كوينج وبلازر (2013) Koenig & Blazer ودراسة ميدن وبترسون (2002) Maiden & Peterson إلى وجود ارتباط بين الشعور بالاكتئاب وانخفاض فعالية الذات، والشعور بالغضب لدى المسنين في مؤسسات الرعاية الصحية، كما أظهرت الدراسة إلى وجود علاقة بين الاكتئاب وسنوات البقاء في المؤسسات العلاجية والإيوائية، في حين لم تظهر الدراسة وجود فروق بين الذكور والإناث على مقياس الاكتئاب. في حين أشارت دراسة بكمان وسميث وتيبرج (2014) Beckman, Smith & Tilburg في بريطانيا إلى أثر الرعاية الاجتماعية للمسنين في خفض الاكتئاب وارتفاع فعالية الذات والتفاؤل والتشاؤم، إذ أظهرت الدراسة أن البقاء في المؤسسات الإيوائية يزيد من ارتفاع الاكتئاب لدى المسنين وأنه لا يوجد فروق بين المسنين الذكور والإناث في مستوى الاكتئاب.

مشكلة الدراسة:

تعد مرحلة الشيخوخة من المراحل العمرية التي تتأكد فيها حالة الصحة النفسية سلباً وإيجاباً بصورة واضحة. وقد أشار حسين (1992) أن أهم المتغيرات التي ترتبط بمرحلة الشيخوخة هي المتغيرات النفسية من حيث التمركز حول الذات، والانقطاع عن الحياة المجتمعية، والعناد والتمسك بالتقاليد والعادات والميل إلى المديح والإطراء خاصة فيما يتعلق بهذه التقاليد. كما وجد وليم وشيري (2004) William & Chery أن كثيراً من المسنين حينما يشعرون بتدهور في مستوى قدرتهم النفسية على التكيف، وحينما يشعرون بالاكتئاب والانطواء فإنهم يلجؤون إلى الهروب من الأوساط التي يعيشون فيها كأسلوب للتكيف النفسي والاجتماعي، ويسعى الكثير من دول العالم إلى تقديم الرعاية النفسية والاجتماعية للمسنين من خلال مؤسسات متخصصة، وقد عمدت وزارة الشؤون الاجتماعية في المملكة العربية السعودية إلى إنشاء العديد من الدور الإيوائية التي وصلت إلى اثنتي عشرة داراً للمسنين والمسنات، حيث تقدم الرعاية الصحية والنفسية والاجتماعية للمسنين والمسنات الذين لا عائل لهم ولا يستطيعون رعاية أنفسهم أو الذين تحيط بهم ظروف اقتصادية شديدة لا تسمح ببقائهم وسط أسرهم (وزارة الشؤون الاجتماعية، 2014). ونتيجة لتقديم الخدمات للمسنين فقد اهتمت تلك الدور برعاية المسنين رعاية نفسية واجتماعية وتقديم الخدمات التي تساعدهم على التكيف، بالإضافة إلى

الخدمات الإيوائية التي تشمل السكن والخدمات الاجتماعية والرعاية الطبية لمن لا يجدون عائلاً لهم (السدحان، 2001)، إلا أن تقرير وزارة الشؤون الاجتماعية السنوي لعام (2013) أشار إلى تدهور المهارات الاجتماعية والقدرة على التكيف والرغبة في الحياة بين المسنين والمسنات المودعين بمؤسسات الرعاية الاجتماعية في المملكة العربية السعودية، وأشار إلى عدم القدرة على التشخيص الحقيقي لأبرز المشكلات التي يعاني منها المسنون والمسنات المودعون بمؤسسات الرعاية الاجتماعية في المملكة العربية السعودية. ولم يوجد حسب علم الباحث رصد علمي لمشكلات المسنين نفسياً المودعين في مؤسسات الرعاية الاجتماعية في المملكة العربية السعودية من حيث مستوى الصحة النفسية والقدرة على تقبل المرحلة العمرية الحالية ومدى قدرة المجتمع على إدراك التغيرات النفسية التي تعتريهم أثناء بقائهم في المؤسسات الإيوائية. ومن خلال ما سبق فإن الدراسة الحالية تحاول الإجابة على تساؤل رئيسي يتمثل فيما يلي: **ما العلاقة بين الاكتئاب وفعالية الذات والغضب لدى المسنين المودعين بمؤسسات ودور الرعاية الاجتماعية في المملكة العربية السعودية؟.**

أهمية الدراسة:

أهمية الدراسة الحالية تتمثل في أهمية متغيراتها البيولوجية والنفسية والاجتماعية التي يتعرض لها المسنون، وتتضمن هذه الأهمية جانبين:

الأهمية النظرية:

الإغفال التام –في حدود علم الباحث– الذي يعانيه المسنون في مجال الصحة النفسية بالنسبة للمتغيرات التي يتم دراستها، إذ إن معظم الدراسات النفسية في الوطن العربي والمملكة العربية السعودية بالذات اهتمت بمتغيرات الصحة النفسية لدى الشباب، بينما دراسات المسنين في معظمها ركزت على مشكلاتهم واحتياجاتهم الاجتماعية والصحية والاقتصادية، فهناك ندرة للدراسات التي تتناول مستويات الصحة النفسية ومدى التكيف النفسي للمسنين.

الأهمية التطبيقية:

تتمثل الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في الإمكانيات الواسعة في توظيفها لمساعدة المهتمين في مجال دراسة المسنين من الناحية النفسية والاجتماعية سواء من حيث إمكانية الاستفادة من نتائجها أو الأدوات المستخدمة فيها للتعرف على تأثير المتغيرات المرتبطة بمرحلة الشيخوخة ومدى قدرة المسنين على التلاؤم والتوافق وسط البيئات العربية التي يعيشون فيها. وسوف تسهم الدراسة الحالية - بمشيئة الله تعالى - في رفع مستوى الوعي النفسي والاجتماعي لرعاية المسنين في مختلف القطاعات التي تهتم برعاية المسنين مثل وزارة الشؤون الاجتماعية، ووزارة

الصحة والجمعيات والهيئات العلمية والتطوعية الخاصة بالمسنين.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الاكتئاب وفعالية الذات والغضب لدى المسنين المودعين بمؤسسات ودور الرعاية الاجتماعية في المملكة العربية السعودية. كما تهدف إلى التعرف على القدرة التنبئية لكل من فعالية الذات والغضب بالاكتئاب والفروق بين المسنين الذكور والإناث تبعاً لسنوات البقاء بمؤسسات ودور الرعاية الاجتماعية في المملكة العربية السعودية.

فروض الدراسة:

1 -توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاكتئاب وفعالية الذات والغضب لدى المسنين بمؤسسات ودور الرعاية الاجتماعية في المملكة العربية السعودية.

2 -توجد قدرة تنبئية لكل من فعالية الذات والغضب بالاكتئاب لدى المسنين بمؤسسات ودور الرعاية الاجتماعية في المملكة العربية السعودية.

3 -توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات الذكور والإناث من المسنين بمؤسسات ودور الرعاية الاجتماعية في المملكة العربية السعودية في كل من الاكتئاب وفعالية الذات والغضب.

4 -توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة من المسنين والمسنات على كلٍ من مقياس الاكتئاب، مقياس فعالية الذات ومقياس الغضب وفقاً لمتغير سنوات البقاء في المؤسسة الإيوائية.

حدود الدراسة:

- **الحدود المكانية:** مؤسسات الرعاية الاجتماعية التابعة لوزارة الشؤون الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية

- **الحدود البشرية:** المسنون والمسنات من نزلاء مؤسسات الرعاية الاجتماعية في مختلف مدن المملكة العربية السعودية وقت تطبيق الدراسة.

- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق أداوت الدراسة على عينة الدراسة في المدة من 1/ 6/ 2014م وحتى 20/ 8/ 2015م. وقد استغرقت الدراسة هذه المدة نظراً لصعوبة الوصول إلى مجتمع الدراسة الحالية، خصوصاً الإناث وذلك بسبب خصائص المجتمع السعودي الدينية والثقافية ومراعاة الباحث للمعايير الأخلاقية والاجتماعية المتصلة بذلك.

مصطلحات الدراسة:

مفهوم المسنين Elderly People:

تعرف لائحة دور الرعاية الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية المسن بأنه: "كل فرد أصبح عاجزاً

عن رعاية وخدمة نفسه أثر تقدمه في العمر وليس بسبب إعاقة أو شبهها" (السدحان، 1418 هـ، ص14). ويرى الباحث أن معظم التعاريف العلمية الدارجة تتناول الانخفاض في القدرات والصحة البيولوجية والنفسية والاجتماعية التي تكون عادة مصحوبة بتغيرات حادة على المستوى الذاتي والاجتماعي، والتي تؤثر على التوافق النفسي والاجتماعي. والتعريف الإجرائي لكبير السن في الدراسة الحالية هو: الفرد البالغ من العمر أكثر من ستين عاماً، من الذكور والإناث ويقيم بمدينة الرياض، ويحمل الجنسية السعودية.

الاكتئاب Depression:

يشير مصطلح الاكتئاب إلى خبرات وجدانية ذاتية تظهر في أعراض الحزن، والانطواء والكآبة، والتشاؤم، والشعور بالفشل، وعدم الرضا، والشعور بالذنب، وكراهية الذات، وإيذاء الذات، والانسحاب الاجتماعي، والتردد، وتغير وتشويه صورة الذات، واضطرابات في النوم، وظهور علامات التعب والإعياء، مع فقدان مستمر للشهية (Whitfield & Davidson, 2008)، ويعرف الاكتئاب إجرائياً في الدراسة الحالية أنه الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة من المسنين على مقياس اكتئاب الشيخوخة (ياسفاج وشيخ، Yesavage & Sheikh,1986) مقياس الاكتئاب للمسنين الصورة المختصرة Geriatric Depression Scale –short form تعريب الجندي (2008).

فعالية الذات Self-Efficacy:

يتحدد مفهوم فعالية الذات بأنها الرغبة في ابتداء السلوك والمبادرة به والقدرة على الأداء، والرضا عن بذل المجهود في إكمال السلوك، والمثابرة في مواجهة المحن، أو الشدائد وتحقيق أكبر قدر من النتائج المرغوب بها من خلال عمليات معرفية ترتبط بشعور الفرد بالقدرة على الإنجاز، والتوقع، والمواجهة للعقبات والشدائد (كوهين وآخرون، Cohen, 2008 et al.). ويعرف الباحث فعالية الذات إجرائياً بأنها الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة من المسنين المودعين بمؤسسات الرعاية الاجتماعية في المملكة العربية السعودية على المقياس العام لفعالية الذات من إعداد الباحث.

الغضب Anger:

يعد مصطلح الغضب من المصطلحات النفسية التي تناولها العديد من الباحثين والتي تناولت محددات متعددة، ومتنوعة، وترتبط بأطر نظرية معقدة ومختلفة، فقد أوجد بعض الباحثين ارتباطاً بين العدوان والغضب، وتناولت نظريات أخرى العلاقة بين الغضب كسمة، والغضب كحالة، وقد اتفقت معظم التعريفات حول الغضب بأنه حالة فورية تتميز بالانفعال وعدم القدرة على السيطرة على الانفعالات،

وقد عرف ماجن وآخرون (Maughan, et al., 2000) الغضب بأنه استجابة انفعالية شديدة، وتكون بطريقة عدائية وواضحة تحمل صوراً سلوكية لفظية ومعرفية، ويستخدمها الفرد للتعبير عن مشاعره تجاه موقف معين. ويعرف الغضب إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة من المسنين المودعين بمؤسسات الرعاية الاجتماعية في المملكة العربية السعودية على استبيان الغضب لفايد (2007).

إجراءات الدراسة:

وتشمل ما يلي:

أولاً- منهج الدراسة:

المنهج هو الإطار العام الموجه للدراسة، وأحد الأركان الأساسية في الدراسات النفسية والعلوم الاجتماعية، وهو الذي من خلاله تتجه الدراسة وتتحد وفق أسلوب علمي متقن. وتم استخدام منهج المسح والحصر الشامل لمجتمع الدراسة، كما اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي لمتغيرات الدراسة لكونها دراسة تحليلية لفروض محددة، حيث يرى الباحث بعد الاطلاع على مناهج البحث أن هذا المنهج مناسب للدراسة الحالية.

ثانياً- مجتمع وعينة الدراسة:

اشتمل مجتمع الدراسة الكلي المسنين المودعين بمؤسسات الرعاية بالمملكة العربية السعودية، ووفق إحصاءات وزارة الشؤون الاجتماعية لعام 2015، يبلغ العدد الكلي للمسنين890 مسناً ومسنة، تشكل نسبة الذكور منهم 602 بنسبة مئوية 68٪ من المودعين بمؤسسات الرعاية الاجتماعية في المملكة العربية السعودية، ونسبة الإناث 288 من المسنات بما يمثل 32٪، من السعوديين والسعوديات والذين تزيد أعمارهم عن ستين عاماً، وقد تم اختيار المجتمع الكلي للدراسة بالطريقة القصدية (العمدية) وعينة الدراسة تمثل المجتمع الحقيقي للدراسة، حيث قام الباحث بحصر جميع مؤسسات ودور رعاية المسنين في المملكة العربية السعودية، ثم تحديد المجتمع الكلي لكل دار أو مؤسسة وتم اختيارهم عمدياً وبشكل مباشر والتواصل معهم عن طريق ارسال جميع أدوات الدراسة. حيث بلغ حجم مجتمع الدراسة بعد استرداد جميع بيانات ومقاييس الدراسة 486 مسناً ومسنة موزعين على 12 مؤسسة وداراً للرعاية الاجتماعية للمسنين في مختلف مناطق المملكة العربية السعودية، وهي منطقة الرياض (دار الرعاية الاجتماعية للمسنين بالرياض، دار الرعاية الاجتماعية للمسنات بالرياض، دار الرعاية الاجتماعية بوادي الدواسر)، منطقة مكة المكرمة (دار الرعاية الاجتماعية بمكة المكرمة، دار الرعاية الاجتماعية بالطائف)، منطقة المدينة المنورة (دار الرعاية الاجتماعية بالمدينة المنورة) المنطقة الشرقية

(دار الرعاية الاجتماعية بالدمام)، منطقة عسير (دار الرعاية الاجتماعية بأبها)، منطقة القصيم (دار الرعاية الاجتماعية بعنيزة، قسم الرعاية الاجتماعية بمركز التأهيل بالرس "نساء")، منطقة الجوف (دار الرعاية الاجتماعية بالجوف)، منطقة جازان (قسم الرعاية الاجتماعية بمركز التأهيل بجازان). وقد استعان الباحث بعدد من الأخصائيين والأخصائيات النفسيين الذين يعملون بدور الرعاية الاجتماعية، حيث تم مقابلتهم وشرح الدراسة وأهدافها وتدريبهم على كيفية تطبيق أدواتها ومقاييسها والتواصل معهم هاتفياً وعن طريق البريد الإلكتروني، كما تم الالتزام بالمعايير الأخلاقية للبحث العلمي أثناء تطبيق الدراسة من حيث الالتزام بالسرية. ونظراً لعدم قدرة بعض المسنين والمسنات على ملء بيانات المقاييس نتيجة لعدم القدرة على القراءة والكتابة، أو لوجود أمراض صحية مزمنة لديهم مثل حالات الخرف الحاد، أو الانتقال للمستشفيات الطبية والصحية لتلقي العناية والرعاية الطبية، أو لخروجهم لقضاء فترة إجازات مع أسرهم أو أقاربهم فقد اكتفى الباحث بما تم استعادته من أدوات الدراسة حيث بلغت (486) استمارة لأدوات الدراسة تمثل المجتمع الأصلي للدراسة الحالية.

ثالثا- أدوات الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية الأدوات التالية:

الصورة المختصرة لمقياس الاكتئاب للمسنين Geriatric Depression Scale–short form أعد هذا المقياس ياسفاج وآخرون Yesavage et. al., (1984) حيث يتكون المقياس من 30 بنداً. وقد قام بتعريب المقياس بصورته الأصلية شعبان (1998) ومبروك (2002)، كما قام الجندي (2008) باستخدام الصورة المختصرة لمقياس الاكتئاب للمسنين من إعداد ياسفاج وشيخ Yesavage & Sheikh, (1986) حيث اعتمد على 15 بنداً، عشر فقرات تؤكد على وجود الاكتئاب، والخمس المتبقية صيغت بصورة سلبية تعكس عند تصحيح المقياس، وقد قام معرب المقياس بحساب معاملات الارتباط حيث تراوحت بين (0.23–0.74) وتم حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية حيث بلغت 0.80، وقد اعتمد الباحث في الدراسة الحالية على تعريب نبيل الجندي (2008) حيث قام الباحث بحساب الصدق العاملي حيث استخرجت معاملات الارتباط المتبادلة بين بنود المقياس، واستخدم الباحث طريقة المكونات الرئيسية حيث تم تحليلها عاملياً بطريقة (هوتلينج Hoteling) للمكونات الأساسية وتحديد قيم التباين بحيث لا تقل عن(1) وفقاً لمحك كاريز Kaiser، ثم أديرت العوامل تدويراً متعامداً بطريقة الفاريماكس، وقد تم استخراج ثلاثة عوامل رئيسية استوعبت 33.85 ٪ من التباين الارتباطي وهي عامل الانعزال والانطواء، حيث بلغ

جذره الكامن 3,60 واستوعب 12,37٪ من التباين الارتباطي، أما العامل الثاني الذي بلغ جذره الكامن 2.85 واستوعب 11.32 ٪ من التباين الارتباطي، والمسمى بالبعد المعرفي الوجداني الذي يتناول الشعور بالسعادة وارتفاع الروح المعنوية والشعور بالملل والخوف من المستقبل، أما العامل الثالث والأخير حيث بلغ جذره الكامن 2.11 واستوعب 10.17٪ من التباين الارتباطي، والمسمى بُعد انخفاض الذات الذي تناول الاقتناع بالحياة وجدواها والسعادة والبؤس وانعدام الفائدة.

الثبات: تم إجراء تحليل سيكومتري للعناصر المكونة لمقياس الاكتئاب للمسنين الصورة المختصرة G D Sفي صيغته النهائية، وقد أظهرت النتائج أنّ قيم معاملات الارتباط المصححة قد تراوحت بين (0.30-0.78)، حيث تشير جميع الفقرات المكونة إلى ثبات المقياس في الدراسة الحالية.

مقياس فعالية الذات: قام الباحث بإعداد مقياس لفعالية الذات للمسنين معتمداً بذلك على مقياس فعالية الذات الذي أعده شيرار وآخرون Sherer, *et al.*, (1982)، ويتكون المقياس من 12 بندًا تقيس الرغبة في المثابرة والرضا عن بذل المجهود في إكمال السلوك والمثابرة في مواجهة الضغوط ، والمقياس من نوع " ليكرت " من أربع خيارات (لا مطلقا = 1، نادرا = 2، أحيانا = 3، كثيرا = 4، كثيرا جدا = 5). وقد قام الباحث بعرض المقياس على محكمين من المختصين بقسم علم النفس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية حيث تمت مراجعة بنوده وعباراته وتم حذف أربع عبارات لعدم اتساقها مع محاور المقياس وأبعاده المحددة وفقاً لمتغيرات الدراسة وقد قام الباحث بحساب الصدق العاملي، ثم استخرجت معاملات الارتباط المتبادلة بين بنود المقياس، واستخدم الباحث طريقة المكونات الرئيسية حيث تم تحليلها عاملياً بطريقة (هوتلينج) المكونات الأساسية، ثم أديرت العوامل تدويراً متعامداً بطريقة الفاريماكس، وقد اشترط الباحث أن يكون العامل الجوهري ما كان له جذر كامن ≤ 1.0، ومحك التشبع على العامل ≤ 0.3 ، وأن يتشبع جوهرياً على العامل ثلاثة بنود على الأقل للقابلية للتكرار والثبات. وقد تم استخراج ثلاثة عوامل رئيسية استوعبت 52.29 ٪ من التباين الارتباطي، وقد سمى العامل الأول والذي بلغ جذره الكامن 3.48 واستوعب 33.14٪ من التباين الارتباطي بعامل المثابرة، أما العامل الثاني فقد سمي بعامل المجهود حيث بلغ جذره الكامن 2,03 واستوعب 10.97 ٪من التباين الارتباطي، أما العامل الثالث والأخير فقد بلغ جذره الكامن 1.18 واستوعب 8.14٪من التباين الارتباطي.

الثبات: قام الباحث بالدراسة الحالية بإجراء تحليل سيكومتري للعناصر المكونة(الفقرات) لمقياس فعالية

الذات، وذلك للتعرف على إسهام العناصر المكونة (الفقرات) في معامل ثبات أداة الدراسة، وقد أظهرت النتائج أن قيم معاملات الارتباط المصححة قد تراوحت بين (0.42-0.69)، حيث تشير جميع الفقرات المكونة لمقياس فعالية الذات إلى أنها تساهم في زيادة ثبات المقياس في الدراسة الحالية.

مقياس الغضب: تم قياس الغضب في عدة دراسات عربية وأجنبية حيث قام القرشي(1997) بتعريب مقياس سبيلبيرجر (1996) Spielbereger بما يعرف بـــــ State-Trait Anger Expression Inventory وقد وجد أن معاملات الارتباط بين عبارات المقياس تراوحت بين 0.65 و 0.92، كما قام الخضر (2004) باستخدام نفس المقياس المشار إليه أعلاه وقد أظهرت معاملات الارتباط لحالة الغضب 0.86 وسمة الغضب 0.81 و قمع الغضب 0.51 وإظهار الغضب0.70 وضبط الغضب 0.87، كما قام فايد (2007) بإعداد استبيان الغضب كأداة للتقرير الذاتي، وذلك كي تعطي تقديراً كمياً للغضب في خمسة أبعاد رئيسية، ويتكون المقياس من(25) بنداً تتناول مثيرات الغضب، الأعراض النفسجسمية للغضب، تكرار الغضب ومداه، التهجم البدني واللفظي، الغضب الخارجي، التحكم في الغضب، وقد أظهرت النتائج أن معامل ثبات الدرجة الكلية لمقياس الغضب 0.82، وقد استخدم الباحث في الدراسة الحالية استبانة الغضب لحسين فايد (2007) وقد استقر الباحث على (22) بنداً لقياس الغضب لدى عينة الدراسة وذلك بعد حساب الصدق العاملي حيث استـُخرجت معاملات الارتباط المتبادلة بين بنود الاستبيان، واستخدم الباحث طريقة المكونات الرئيسية حيث تم تحليلها عاملياً بطريقة (هوتلينج) للمكونات الأساسية، ثم أديرت العوامل تدويراً متعامداً بطريقة فاريماكس. واعتبر العامل دالاً إحصائياً عندما يكون العامل الجوهري ذا جذر كامن ≤ 1.0. ومحك التشبع الجوهري للبند على العامل ≤ 0.3. كذلك أن يتشبع جوهرياً على العامل ثلاثة بنود على الأقل، حيث إنها تعد بمثابة معيارٍ له استقرار وقابل للتكرار. واعتماداً على هذا الإجراء تم استبقاء خمسة عوامل استوعبت 65.57٪ من التباين الارتباطي، وقد استوعب العامل الأول 21.17٪ من التباين الارتباطي، وبلغ جذره الكامن 3.68 وقد تم تسميته بعامل تكرار الغضب، أما العامل الثاني الذي بلغ جذره الكامن 3.10 واستوعب 16.71٪ من التباين الارتباطي، حيث تم تسميته بعامل الغضب الخارجي، والعامل الثالث المسمى بعامل الغضب الداخلي الذي بلغ جذره الكامن 2.43 واستوعب 11.12٪، أما العامل الرابع الذي تم تسميته بعامل التحكم في الغضب فقد بلغ جذره الكامن 2.13، واستوعب 9.42٪ من التباين الارتباطي، كما وجد الباحث أن العامل الخامس

المسمى بعامل مثيرات الغضب فقد بلغ جذره الكامن 1.11، واستوعب 7.15 ٪من التباين الارتباطي، وتشير نتائج التحليل العاملي إلى صدق واتساق مضمون بنود المقياس وأنها ذات مستوى عالٍ من الكفاءة في قياس الغضب.

الثبات: تم إجراء تحليل (سيكومتري) للعناصر المكونة (الفقرات) لمقياس الغضب، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط المصححة لمقياس الغضب بين (0.25-0.72)، مما يشير إلى أن جميع الفقرات المكونة لمقياس الغضب تساهم في ثبات المقياس في الدراسة الحالية.

نتـــائج الدراســـة:

صنفت هذه النتائج بحسب الفروض المسبقة وهي كالتالي:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاكتئاب وفعالية الذات، والغضب، لدى المسنين بمؤسسات الرعاية الاجتماعية في المملكة العربية السعودية. وللتحقق من صحة الفرض الأول، قام الباحث بحساب معامل الارتباط البسيط، وقد جاءت النتائج كما يلي:

جدول (1) : معاملات الارتباط المتبادلة بين متغيرات الدراسة (ن = 486)

المتغيـــرات	الاكتئاب	فعالية الذات	الغضب
الاكتئاب	--	0.31**	0.28 **
فعالية الذات		--	0.46 **
الغضب			--

**** دال عند مستوى 0.01**

يتضح من الجدول (1) وجود ارتباط موجب جوهري عند مستوى 0.01 بين الاكتئاب وكل من فعالية الذات، والغضب. كما يشير الجدول أعلاه إلى أن الارتباطات المتبادلة بين المتغيرات موجبة وجوهرية عند مستوى 0.01، ومن ذلك يستنتج الباحث أن الفرض الأول قد تحقق من خلال مجموعة الارتباطات المشار إليها بالجدول أعلاه حيث تؤكد النتائج أن الاكتئاب لدى عينة الدراسة من المسنين والمسنات المودعين بمؤسسات الرعاية الاجتماعية يرتبط ارتباطاً جوهرياً بفعالية الذات حيث بلغ معامل الارتباط (0.31**)، كما بلغ معامل ارتباط الاكتئاب بالغضب (0.28 **) كما أظهرت النتائج ارتباط

متغير فعالية الذات بالغضب (0.46**) وجميعها معاملات ارتباط موجبة وجوهرية عند مستوى دلالة 0.01.

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه "توجد قدرة تنبئية لكل من فعالية الذات والغضب بالاكتئاب لدى المسنين بمؤسسات الرعاية الاجتماعية في المملكة العربية السعودية. وللتحقق من صحة هذا الفرض، قام الباحث باستخدام معامل الانحدار البسيط كما يوضح الجدول التالي:

جدول (2) : نتائج الانحدار البسيط في التنبؤ بالاكتئاب (ن = 486) .

المتغير المستقل	معامل الانحدار	الارتباط البسيط	نسبة المساهمة	قيمة ف	قيمة ت	المقدار الثابت	مستوى الدلالة
فعالية الذات	0.321	0.336	0.158	51.211	7.409	4.571	0.001
الغضب	0.287	0.392	0.118	49.116	5.341	4.211	0.002

من خلال الجدول رقم (2) تشير البيانات إلى أن جميع معاملات الانحدار للمتغيرات ذات مستوى مرتفع من الدلالة حيث تتراوح مستويات دلالة معاملات الانحدار للمتغيرات الرئيسية في الدراسة (فعالية الذات والغضب) بين 0.001-0.002 وهي تشير بذلك إلى مستوى مرتفع من الدلالة التنبئية. كما أن قيمة (ف) للمتغيرات (فعالية الذات= 49.260؛ الغضب= 45.315) وهي قيم عالية وجوهرية، يتراوح مستوى الدلالة بين 0.001 -0.002، مما يشير إلى دلالة تأثير المتغيرات المستقلة (فعالية الذات والغضب) في المتغير التابع (الاكتئاب). كما تشير النتائج في الجدول أعلاه إلى أن متغير فعالية الذات يمكن أن يكون مؤشراً فعلياً بارتفاع الشعور بالاكتئاب لدى المسنين حيث أسهم بنسبة 16٪ من التباين في درجات الاكتئاب، كما أظهرت النتائج أن متغير الغضب الذي ساهم بنسبة 11٪ من التباين في درجات الاكتئاب يمكن أن يكون مؤشرا يتنبأ به لظهور الأعراض الاكتئابية لدى المسنين.

نتائج الفرض الثالث:

ينص هذا الفرض على وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات الذكور والإناث من المسنين بمؤسسات الرعاية الاجتماعية في المملكة العربية السعودية في كل من الاكتئاب وفعالية الذات والغضب. ولاختبار

صحة هـــذا الفرض اســـتخدم الباحث اختبار (ت) T test لحساب دلالة الفروق بين الذكور والإناث في كل من الاكتئاب وفعالية الذات والغضب، كما يوضحها جدول رقم (3).

جدول رقم (3): الفروق بين المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة ت بين الذكور والإناث في كل من الاكتئاب وفعالية الذات والغضب لدى المسنين المودعين بمؤسسات الرعاية الاجتماعية (ن=486)

م	المتغيرات	المسنون الذكور ن = 312		المسنات الإناث ن =174		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع		
1	الاكتئاب	10,66	5,11	16,30	3,09	0,692	غير داله
2	فعالية الذات	13,41	9,72	11,73	6,26	0,951	غير داله
3	الغضب	8,90	4,75	12,16	7,48	0,478	غير داله

يتضح من الجدول رقم(3) عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين المسنين الذكور والمسنات الإناث المودعين بمؤسسات الرعاية الاجتماعية في المملكة العربية السعودية في كل من الاكتئاب وفعالية الذات والغضب. ويشير الباحث إلى أن الاختلافات لا تعود إلى فروق بين الجنسين بل ربما تعود لطبيعة الدور الإيوائية أو للثقافة الدينية والاجتماعية السائدة في المجتمع وربما لأن المسنين يفقدون الكثير من الأدوار الاجتماعية مع تقدمهم في السن، والتي قد تؤدي إلى تشابه الأدوار وعدم وجود فروق بين الجنسين في أساليب التكيف والتعبير عن الغضب وفعالية الذات والأعراض الاكتئابية.

نتائج الفرض الرابع:

يشير الفرض الرابع إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة من المسنين والمسنات على كل من مقاييس الاكتئاب، وفعالية الذات والغضب وفقاً لمتغير العمر وسنوات البقاء في المؤسسة الإيوائية. وقد قام الباحث بإجراء تحليل التباين الأحادي الاتجاه One Way ANOVA لمتغيرات (الاكتئاب وفعالية الذات والغضب) وفقاً لسنوات البقاء في مؤسسات الرعاية الاجتماعية للمسنين وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (4): تحليل التباين الأحادي الاتجاه للاكتئاب وفعالية الذات والغضب لدى المسنين تبعاً لمتغير سنوات البقاء (ن=486).

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	ف	مستوى الدلالة
الاكتئاب	بين المجموعات	10833,113	3	4655,007	3,546	*0,005
	داخل المجموعات	10752,145	483	760,440		
	المجموع	21585,258	486			
فعالية الذات	بين المجموعات	2336,871	3	738.115	1,579	0,267
	داخل المجموعات	89366,471	483	658,499		
	المجموع	91703,342	486			
الغضب	بين المجموعات	1740,621	3	569,076	0,589	0,328
	داخل المجموعات	93780,441	483	680,477		
	المجموع	95521,062	486			

*** دالة عند مستوى الدلالة (α = 0.05)**

يشير الجدول رقم (4) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة من المسنين والمسنات على مقياس الاكتئاب للمسنين تبعاً لمتغير سنوات البقاء في مؤسسات الرعاية الاجتماعية، حيث تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) على مقياس الاكتئاب للمسنين تبعاً لسنوات البقاء، في حين تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة من المسنين والمسنات على مقياس فعالية الذات والغضب تبعاً لسنوات البقاء بمؤسسات الرعاية الاجتماعية في المملكة العربية السعودية، ويرى الباحث أن النتيجة الحالية تشير إلى أن متغير فعالية الذات ومتغير الغضب لا يتأثر بسنوات البقاء في داخل الدور الإيوائية ومؤسسات الرعاية الاجتماعية التابعة لوزارة الشؤون الاجتماعية، كما أن الاكتئاب يمثل متغيراً جوهرياً؛ وذلك لأن الأعراض الإكتئابية يمكن أن تكون مسيطرة وبشكل أكبر لدى المسنين وتخفي معالم الغضب، وفعالية الذات، وبالتالي يرى الباحث أن متغير الاكتئاب يمثل عاملاً رئيسياً في سوء التكيف وعدم قدرة مقاييس المتغيرات الأخرى على تقدير مستوى تكيف المسنين.

ولمعرفة اتجاه الفروق بين أفراد عينة الدراسة على مقياس الاكتئاب للمسنين تبعاً لسنوات الخبرة قام الباحث بحساب أقل فرق معنوي LSD كما يلي:

جدول رقم (5): اتجاه الفروق بين أفراد عينة الدراسة على مقياس الاكتئاب للمسنين تبعاً لسنوات البقاء(ن=486)

سنوات البقاء	أقل من 5 سنوات	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	من 10 سنوات إلى أقل من 15 سنه	من 15 سنة فأكثر
اقل من 5 سنوات	---	0,2547	10,419	21,479*
من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات		---	9.374	16,331
من 10 سنوات إلى أقل من 15 سنه			---	11,509
من 15 سنة فأكثر				---

تشير بيانات الجدول رقم (5) إلى أن اتجاه الفروق بين أفراد عينة الدراسة من المسنين على مقياس الاكتئاب للمسنين تبعاً لمتغير سنوات البقاء في الدار الإيوائية لصالح الذين تجاوزت مدة بقائهم بتلك المؤسسات أكثر من (15) سنة، حيث أظهرت النتائج أن اتجاه الفروق بين أفراد عينة الدراسة من المسنين على مقياس الاكتئاب تبعاً لمتغير سنوات البقاء في الدار الإيوائية يأتي لصالح هؤلاء (α = 21,479*)، في حين لم تظهر فروق بين أفراد عينة الدراسة ممن مكثوا في دور الرعاية الاجتماعية فترات تتراوح (بين 5 إلى 15 سنة)، ويرى الباحث أن هذه النتيجة تظهر شدة أثر البقاء في المؤسسات الإيوائية لفترات زمنية طويلة مما يؤدي إلى ارتفاع نسبة وانتشار الأعراض الاكتئابية من مثل الحزن الدائم وعدم القدرة على التكيف.

مناقشة النتائج:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على علاقة الاكتئاب بفعالية الذات والغضب لدى المسنين المودعين بمؤسسات الرعاية الاجتماعية في المملكة العربية السعودية، وقد أظهرت الدراسة الحالية أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة بين الاكتئاب وكل من فعالية الذات والغضب لدى المسنين. حيث قام الباحث بحساب معامل الارتباط البسيط، وقد أشارت النتائج إلى وجود ارتباط موجب جوهري عند مستوى 0.01 بين الاكتئاب وكل من فعالية الذات، والغضب. كما تشير النتائج إلى أن الاكتئاب لدى المسنين والمسنات المودعين بمؤسسات الرعاية الاجتماعية يرتبط ارتباطاً جوهريا بفعالية الذات حيث بلغ معامل الارتباط (0.31**)، كما بلغ معامل ارتباط الاكتئاب والغضب (0.28 **) كما أظهرت النتائج ارتباط متغير فعالية الذات والغضب لدى عينة الدراسة (0.46**) وجميعها معاملات ارتباط موجبة وجوهرية عند مستوى دلالة 0.01. ويفسر

الباحث تلك الارتباطات بأن الاكتئاب يتمثل في عملية معرفية تأخذ الجوانب الانفعالية والوجدانية جانباً يتضح التأثير فيها من حيث قوة تلك الارتباطات مع متغيرات أخرى للصحة النفسية، فالتغيرات النفسية وانخفاض الرغبة بالحياة والانطواء يؤثر بشكل مباشر في رؤية المسنين لذواتهم وعلاقاتهم مع الآخرين، وعدم القدرة على التحكم في انفعالاتهم الداخلية.

كما تشير النتائج إلى عدم الرضا عن الذات لدى أفراد العينة ووضوح خيبات الأمل المتكررة لديهم مما يعيق رغبة المسنين في المبادرة والتفاعل مع أنشطة الحياة المختلفة، ويسمهم بمشاعر الغضب والاكتئاب لفترات طويلة. كما أظهرت النتائج أن الارتباط بين متغيرات الدراسة يشير إلى حالة من الألم النفسي لدى المسنين مصحوبةً بالإحساس بالذنب الشعوري، وانخفاض ملحوظ في تقدير الذات، ونقصان في النشاط العقلي والعضوي، وتشير قائمة الارتباطات بين الاكتئاب وفعالية الذات والغضب في نتائج الدراسة إلى تأثير الاكتئاب على الحالة المزاجية والانفعالية والوجدانية والصحة العامة للمسنين وارتفاع نسبة الاكتئاب مما يدل على التشاؤم وعدم القدرة على التكيف، وتتفق هذه النتائج مع ما توصل إليه هاليت Halit, (2014) من ارتفاع نسبة الاكتئاب وانخفاض فعالية الذات لدى المسنين المودعين بالمؤسسات الإيوائية، وتتفق كذلك مع ما توصل إليه كل من (كافين وديفيد، Keven & Daived, 2014 ؛ وكوك وباترسون Cook & Petersen, 2013 ؛ وفورسال، Forsell, 2013؛ وكونج وبلازر، Koenig & Blazer, 2013؛ وبرجديل وجوستافسون، Bergdahl & Gustafson, 2007)، كل أولئك يشيرون إلى وجود علاقة ارتباطية بين الاكتئاب وفعالية الذات والغضب لدى المسنين، ويرى الباحث أن الجوانب المعرفية والدينية والثقافية للمسنين ونمط الحياة الذي يمارسونه في المجتمع السعودي ربما تدخل في وجود مثل هذه الارتباطات حيث شعور المسنين بالقيمة الذاتية نتيجة لأداء الأدوار الاجتماعية، وتراكمات العلاقات اليومية المعتادة مع العائلة والأبناء والأقارب والأصحاب والأقران من الأصدقاء ومن ثم الانتقال بعد ذلك إلى مؤسسات تكون عادة محكومة بأنظمة وقوانين تهتم بالدرجة الأولى بتوفير المكان اللائق للسكن والمعيشة، ولا تعير الكثير من الاهتمام لأنشطة واحتياجات المسن الأخرى، هذا بحد ذاته يعتبر صدمة تنعكس على المسنين بالكثير من الاضطرابات وسوء التكيف النفسي والاجتماعي.

وأظهرت النتائج وجود قدرة تنبئية لكل من فعالية الذات والغضب والاكتئاب لدى المسنين بمؤسسات الرعاية الاجتماعية في المملكة العربية السعودية، حيث تشير النتائج إلى أن جميع معاملات الانحدار للمتغيرات

(فعالية الذات والغضب) ذات مستوى مرتفع من الدلالة حيث تتراوح مستوى دلالة معاملات الانحدار للمتغيرات الرئيسية في الدراسة بين 0.001-0.002 وهذا مستوى مرتفع من الدلالة التنبئية. كما أن قيمة (ف) للمتغيرات (فعالية الذات = 49.260؛ الغضب = 45.315) وهي قيم عالية وجوهرية، مما يشير إلى دلالة تأثير المتغيرات المستقلة (فعالية الذات والغضب) في المتغير التابع (الاكتئاب). كما تشير النتائج إلى أن انخفاض متغير فعالية الذات يمكن أن يكون مؤشراً فعلياً على ارتفاع مستوى الشعور بالاكتئاب لدى المسنين حيث أسهم بنسبة 16٪ من التباين في درجات الاكتئاب، كما أظهرت النتائج أن ارتفاع متغير الغضب والذي ساهم بنسبة 11٪ من التباين في درجات الاكتئاب، وبناء على النتيجة الحالية يرى الباحث أنه يمكن التنبؤ بقوة تأثير فعالية الذات وصورة الذات لدى المسنين تجاه الحالة المزاجية والوجدانية لديهم أثناء بقائهم بتلك المؤسسات الإيوائية، حيث تلعب الأدوار المعرفية والإدراكية والقدرة على تقييم الواقع والحكم على الذات وصورتها في ظهور المعتقدات السلبية الشاملة حول فعالية الذات للمسنين، والذي يظهر تطوراً وتفاعلاً مع العوامل المزاجية والوجدانية والخبرات المتراكمة لديهم من الإهمال وعدم الشعور بالأمان والاستقرار والشعور بقرب الموت، وهو ما يرى الباحث أنه هروب من الواقع الحقيقي ونقص الثقة بالذات وبناء افتراضات معرفية متناقضة حول القدرة على التكيف، وبالتالي تأخذ جوانب سلوكية غير صحيحة غالباً ما ترتبط بمشاعر الحزن والتخلص من الحياة، وهي تتمثل بناءات معرفية مستمرة تقوم بتنشيط الخبرات الداخلية للغضب لدى المسنين، وتنبؤات سلبية حول الذات وفعاليتها مما يؤدي إلى زيادة في التوقعات السلبية وارتفاع وتيرة الغضب لديهم. وتتفق النتيجة الحالية مع ما توصل إليه (بيكمان وزملائه، 2014 Beckman, et al.،؛ وفورسال، Forsell, 2013؛ وكونج وبلازر، Koenig & Blazer, 2013) في أن الاكتئاب يمكنه التنبؤ بمستوى فعالية الذات والغضب لدى المسنين، وهنا يرى الباحث أن التعامل مع الذات لدى المسنين يرتكز على التفاعل السلبي بين الانفعالات والبناءات المعرفية مما يؤدي إلى توقعات سلبية تلقائية تجاه العالم المحيط بالمسنين، من مثل: النقد الذاتي، والأفكار التشاؤمية، وعدم الثقة بالآخرين، ومن ثم اختلال الحالة المزاجية لديهم مما يولد افتراضات معرفية مختلة ومضطربة تنظيمياً للمسن نحو نفسه ونحو الآخرين في العالم المحيط به. وإجمالاً يرى الباحث أن كلاً من فعالية الذات والغضب تمثل نظاماً داخلياً لدى المسنين يمكن التحكم به من خلال التعامل الأمثل سلوكياً ووجدانياً ومعرفياً مع المسنين وفق النظام الاجتماعي السائد في المملكة العربية السعودية، والذي يرتكز أساساً على أهمية احترام وتقدير كبير السن وتوفير الرعاية النفسية

والاجتماعية، خصوصاً وأن المسنين غالباً ما يكون لديهم مقارنات واقعية لمن حولهم من أسرهم أو الأقارب، وهو يمثل جانباً كبيراً من الصراع الداخلي للانفعالات الداخلية. كما أظهرت النتائج للدراسة الحالية عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين المسنين الذكور والإناث المودعين بمؤسسات الرعاية الاجتماعية في المملكة العربية السعودية في كلٍ من الاكتئاب وفعالية الذات والغضب. ويرى الباحث أن عدم وجود فروق بين الجنسين من المسنين والمسنات على متغيرات الدراسة إنما يعود إلى أن المرحلة العمرية للمسنين تقترب من حالة الاستقرار، وعدم التغير لكلا الجنسين بشكل مستمر، مما يعني انحسار الفروقات بين الجنسين، وذلك بناء على طبيعة الخدمات المقدمة، وكذلك الحاجات الأساسية للمسنين، وانشغالهم غالباً بالحفاظ على الصحة العامة وتوفير الغذاء والمسكن والملبس المناسب. كما يرى الباحث قوة تأثير الجانب الانفعالي والوجداني للاكتئاب على إخفاء وعدم ظهور فعالية الذات ومشاعر الغضب حيث تؤدي الحالة المزاجية وظهور الأعراض الاكتئابية إلى فقدان الشعور بالتعبير عن الغضب والتعبير عن الذات وتلبية احتياجاتها لدى المسنين، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه (كوينج وبلازر، Koenig & Blazer, 2013).

وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة من المسنين والمسنات على كلٍ من مقياس الاكتئاب، ومقياس فعالية الذات ومقياس الغضب وفقاً لمتغير العمر وسنوات البقاء في مؤسسات الرعاية الاجتماعية، حيث تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \leq \alpha$) على مقياس الاكتئاب تبعاً لسنوات البقاء، وأن اتجاه الفروق لصالح الذين تجاوزت مدة بقائهم بتلك المؤسسات إلى أكثر من (15) سنة، ويرى الباحث أن النتيجة السابقة تشير إلى مؤشرات تدهور للحالة المزاجية والوجدانية والانفعالية لدى المسنين مع استمرار بقائهم في المؤسسات الإيوائية، حيث تنحدر قدرات المسن ويصبح غير قادر على التحكم بانفعالاته بشكل مباشر، ويرى الباحث أن ذلك قد يرجع إلى أن المقربين من المسنين يكثفون من الزيارات في السنوات الأولى من البقاء في تلك المؤسسات ومع مرور الوقت تقل الزيارات ويزداد عدم التواصل، أو ربما يصل إلى الإهمال إلا في المناسبات الدينية، أو الأعياد، وهذا بدوره يؤثر على الحالة المزاجية للمسنين من الذكور والإناث مع مرور الوقت. وهو ما يؤثر على ظهور الأعراض الاكتئابية المتزايدة لديهم وهذه النتيجة تتفق مع ما توصل إليه (سيسيرل، Cicirelli, 2002)، في حين لم تظهر نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس فعالية الذات ومقياس الغضب تبعا لسنوات

البقاء، ويشير الباحث إلى أن هذه النتيجة تظهر أن متغيري الغضب وفعالية الذات متغيران يتسمان بعدم الثبات وهما يرتبطان بالنواحي الإيجابية والسلبية تجاه الفرد عن ذاته وعن تعامله مع الآخرين، فهي تشتمل على البعد المعرفي الذي يتعلق بمعرفة المسنين لذواتهم وشعورهم بها، والبعد الوجداني الذي يرتبط بقبول المسنين والمسنات لهذه الانفعالات والبعد التقييمي وهو الحكم على الذات بشكل عام، وقد لا تظهر هذه الأبعاد بشكل واضح حينما تكون مشاعر الحزن واليأس وعلامات الاكتئاب واضحة لدى المسنين، حيث يكون فعالية الذات والغضب عاملان رئيسيان في كون المسنين عرضة للاكتئاب ويكون ظهورهما أقل وضوحاً من أعراض الاكتئاب ومشاعر الحزن والتي تظهر على شكل خلل وجداني وسلوكي وانفعالي واضطرابات في النوم وعدم قدرة على قبول الواقع، وتتفق النتيجة الحالية مع ما توصل إليه (ميدن وبيترسون، Maiden & Peterson, 2002) في انعدام تأثر فعالية الذات والشعور بالغضب مع مرور الوقت وطول البقاء في المؤسسات الإيوائية.

توصيات الدراسة:

من خلال نتائج الدراسة الحالية يمكن الخروج بالتوصيات والمقترحات التالية:

1-تشير نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الاكتئاب وفعالية الذات والغضب لدى المسنين والمسنات المودعين بمؤسسات الرعاية الاجتماعية التابعة لوزارة الشؤون الاجتماعية في المملكة العربية السعودية؛ لذا توصي بضرورة وضع برامج الإرشاد والعلاج النفسي كبرامج رئيسية للتعامل مع حلات الاكتئاب وانخفاض فعالية الذات وارتفاع الغضب، وذلك من خلال تفعيل برامج الإرشاد والعلاج النفسي السلوكي والمعرفي للمسنين ووضع استراتيجيات تطبيقية ذات فاعلية للتعامل مع الحالات الوجدانية والانفعالية السلبية للمسنين.

2-تشير نتائج الدراسة إلى أن ارتفاع نسبة الاكتئاب بين المسنين تزداد مع زيادة البقاء في المؤسسات الإيوائية أو مؤسسات رعاية المسنين في المملكة العربية السعودية؛ لذا يوصي الباحث بضرورة وضع استراتيجية تتبناها وزارة الشؤون الاجتماعية في تغيير أماكن بقاء المسنين ومحاولة دمجهم بمنازل تكون داخل النطاق السكني وضمن النسيج الاجتماعي، وكذلك تفعيل دور المؤسسات الدينية والثقافية في تشكيل هوية المسنين ورفع معنوياتهم وإيجاد أعمال يمكنهم القيام بها وتكون متابعتهم بشكل دوري ضمن استراتيجية وطنية لرعاية ودمج المسنين داخل مجتمعاتهم الأصلية مع تفعيل دور الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين العاملين مع المسنين وتوفير الدورات المتخصصة لهم للتعامل مع المسنين بالإضافة

إلى التدريب على العلاج والإرشاد النفسي للمسنين.

3-توصي الدراسة بضرورة القيام بدراسة تتبعية لما تم التوصل إليه من نتائج في الدراسة الحالية وربطها بمتغيرات نفسية واجتماعية تتعلق بالمسنين مثل الصلابة النفسية والقلق والشعور بالوحدة والتفاؤل والتشاؤم.

4-تؤكد الدراسة الحالية على أهمية دراسة متغيرات الشخصية والديمغرافية للمسنين وتأثيراتها على التكيف والتأقلم داخل مؤسسات الرعاية الاجتماعية مثل المستوى التعليمي والمستوى الاقتصادي والاتصال الأسري، مما يجعل الباحث يوصي بأهمية تفعيل البرامج الإثرائية والتعليمية للمسنين وإيجاد منظومة من التواصل مع القطاع الخاص حول تفعيل دور المسنين في المجتمع وإظهار ذلك من خلال وسائل التواصل الاجتماعي والإعلامي، وإشراك المسنين المودعين بالمؤسسات الإيوائية في صنع القرارات التعليمية والثقافية والاجتماعية.

المصادر والمراجع

أولاً- المصادر والمراجع العربية:

الجندي، نبيل جبرين. (2008). الصورة العربية لاختبار اكتئاب الشيخوخة: دراسة عامليه على عينة من المسنين الفلسطينيين، مجلة جامعة الأقصى، 12(1)،173-195.

حسين، مدحت. (1992). تنظيم مجتمع المسنين، القاهرة: المطبعة التجارية الحديثة.

الخضر، عثمان حمود. (2004). الغضب وعلاقته بمتغيرات الصحة النفسية، مجلة العلوم الاجتماعية،32(1)، 69-102.

الزهراني، مارية، وعامر، عفاف. (2010). دراسة مقارنة بين العادات الغذائية والنمط المعيشي للمسنين في مكة المكرمة والمدينة المنورة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 97،14-126.

السدحان، عبد الله ناصر. (2001). العقوق، دراسة اجتماعية ميدانية على المسنين المقيمين في دور الرعاية، الرياض: دار شقراء للنشر.

سليمان، عبد المحسن، وعبد الله، هشام. (1996). خبرة الوحدة النفسية وعلاقتها بالاكتئاب لدى عينة من المسنين العاملين والمتقاعدين في المجتمع القطري، مجلة كلية التربية، 25، 95-141.

عامر، عفاف بشير. (2001). دراسة الحالة الغذائية والصحية لدار المسنين بمنطقة المدينة المنورة ومدى جدوى الاستفادة من المشاركة في الأنشطة الاجتماعية، مجلة بحوث الاقتصاد المنزلي، 11(1)، 109-134. الرياض.

العبيدي، إبراهيم محمد. (1989). دور النظريات الاجتماعية في أبحاث الشيخوخة، مجلة العصور، 4(2)، 61-73.

الغريب، عبد العزيز علي. (2009). التفضيل الترويحي لكبار السن في المجتمع السعودي، مجلة دراسات الخليج العربي، 132، 95-161.

الغريب، عبد العزيز علي. (2005). المكانة الاجتماعية للمسنين في ضوء التغيرات الحضارية، عمادة البحث العلمي، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

فايد، حسين علي. (2007). دراسات في السلوك والشخصية، الاسكندرية: مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع.

القرشي، عبد الفتاح. (1998). تقدير الصدق والثبات للصورة العربية لقائمة حالة وسمة الغضب والتعبير عنه لسبيلبيرجر، مجلة علم النفس، 43، 74-88.

مبروك، عزة عبد الكريم. (2002). تقييم الذات وعلاقته بكل من الشعور بالوحدة النفسية والاكتئاب لدى المسنين، دراسات عربية في علم النفس، 1(2)، 185-209.

المشوح، سعد عبدالله. (2011). التدين وعلاقته بقلق الموت والاكتئاب واليأس ووجهة الضبط واحترام الذات لدى المسنين، المجلة المصرية للدراسات النفسية، 21(70)، 202-259.

مصلحة الإحصاءات العامة. (2015). الكتاب الإحصائي الرابع والأربعون (ص: 102-104)، الرياض: وزارة التخطيط والاقتصاد السعودي.

وزارة الشؤون الاجتماعية. (2013). التقرير السنوي لدور الرعاية الاجتماعية. الرياض: إدارة التخطيط.

وزارة الشؤون الاجتماعية. (2014). الكتاب الإحصائي السنوي. الرياض: إدارة التطوير الإداري.

ثانياً-المصادر والمراجع الأجنبية:

References

Abdul Khaliq, A.M. (1996). Arab Measure of death anxiety, preparation steps and characteristics (*in Arabic*), *Journal of psychological studies*, 4, 443-456.

Ahmed, S.K. (1987). Cross-cultural study about depression and social convergence with the Senate retirees. (*in Arabic*), *Journal of Educational Studies*, *II*, 68-75.

Al Awaidhah, S. M. (2001). Comparison Between retired and non-retired Elderly people in death anxiety and trait anxiety: study correlation comparison (*in Arabic*), *Journal of Contemporary Psychology*, 12, 129-156.

Al Moshawah, S. A. (2011). Religion and its relationship to death anxiety, depression, hopeless, locus of control and self-esteem in the elderly (*in Arabic*), *Egyptian Journal of Psychological Studies*, 42, 243-275.

Algareeb, A. A (2009). Recreational preference for the elderly in Saudi society (*in Arabic*), *Journal of Arab Gulf Studies*, 132, 95-161.

Alkader, O. H. (2004). Relationship between Anger and mental health variables (*in Arabic*), *Journal of Social Sciences*, *32*(1), 69-102.

Al-Zahrani, M & Amer, A. (2010). A comparative study between dietary habits and style of living for the elderly in Mecca and Medina (*in Arabic*), *Journal of Humanities and Social Sciences*, 14, 97-126.

American Psychiatric Association. (2015). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*, 5th ed., VA, Arlington: Wilson Boulevard.

Beckman, G.R., Smith H., & Tilburg, W. (2014). Predicting the course of Self efficacy depression and Anger in the older population in home center: results from a community-based study in the England, *Journal of Elderly*; 32, 53-61.

Bergdahl, E., Allard, P., & Gustafson, Y. (2007). Depression in the oldest old in urban and rural municipalities, *Journal of Aging & Mental Health*, *11*(5), 570-578.

Burgio, L., & Burgio, K. (1996). Behavioral gerontology: Application of behavioral methods to the problems of older adults, *Journal Applied Behavior Analysis*, *12*(4), 24-31.

Carstensen, L. (1992). Motivation for social contact across the life span: a theory of socioemotional selectivity, In R. Dienstbier, & J, Jacob (Eds), Development perspective on motivation (pp.45-52), NE, University of Nebraska: Lincoln.

Charney, B., & Alexopoulos G.S. (2003). Left frontal error negativity and symptom improvement in geriatric depression: a preliminary study, *Journal of Psychiatry*, 160, 2054–56.

Cicirelli, V.G. (2002). *Older adults' views on death*, New York: Springer Publishing Company.

Cohen, C., Steveocok, S., & Willaims, B. (2008). Self and collective efficacy among Elderly. *Mental Health Journal*, *14*, 158–172.

Davidison, K., MacGergore, M., Stuhr, J., Dicon, K., & MacLean, D. (2000). Constructive anger verbal behavior predicts blood pressure in a population sample, *Health Psychology*, 19, 55-64.

Ellis, A. (1987). The evolution of rational emotive therapy (RET) and cognitive behavior therapy (BET). In I. K. Zeig (Ed.), *The evolution of psychotherapy* (pp. 14-29), New York: Brunner/Mazel.

Field, D., & Smith, W. (2014). Older people's and anger with Depressions, *Mortality*, 14, 102-115.

Flint, A. (2005). Generalised Anxiety Disorder in Elderly Patients: Epidemiology, Diagnosis and Treatment Options, *Journal of Drugs Aging*, *22* (2), 100-114.

Forsell, Y. (2013). Predictors of depression, anxiety, Anger, Self efficacy and psychotic symptoms on a very elderly population: data from a 3-year follow-up study, *Journal of Psychiatry*, 35, 259-263.

Garrard, J., Rolnick, S., Nitz, N., & Luepke, L. (1998). Clinical detection of depression among community-based elderly people with self-reported symptoms of depression, *Journals of Gerontology-Series A Biological Sciences & Medical Sciences*, *53*(2), 92-101.

Gayle Y., Iwamasa. G., Hilliard K., & Kost, C. (1998). The Geriatric Depression Scale and Japanese American Older Adults, *The Journal of Aging and Mental Health*, *3*(19), 83-91.

Halit, A.D. (2014). Self Esteem and Its Relation to Depression among the Elderly, *International Journal of Business and Social Science*, *5*(3), 42-56.

Jeffrey A., Lieberman, B., & Mario, M. (2008). Psychiatry, 3rd ed., In A. Tasman (Ed.), Jerald Kay John: Wiley & Sons, Ltd.

Keven, R., & Daived, M. (2014). Depression and Anger between Elderly people in private houses, *Journal of Personality and Social Psychology*, *72*(2), 139-152.

Koenig, H., & Blazer D. (2013). Epidemiology of Geriatric affective disorders. with self-efficacy and Anger, Clinics In Geriatric Medicine, *Journal of Medicine*, 17, 235-51.

Kovacs, A.Z., Molnar, M.Z., & Szeifert, L. (2011). Sleep disorders, depressive symptoms and health-related quality of life – a cross-sectional comparison between kidney transplant recipients and waitlisted patients on maintenance dialysis. *Nephrol Dial Transplant*, *26*(3), 1058–1065.

Liu, C.Y., Lu, C.H., Yu, S., & Yang, Y.Y. (1998). Correlations between scores on Chinese versions of long and short forms of the Geriatric Depression Scale among elderly Chinese. *Psychological Reports*. 82, 211-214.

Maughan, B., Pickles, A., Rowe, R., Costello, E., & Angold, A. (2000). Developmental trajectories of aggressive and nonaggressive conduct problems. *Journal of Quantitative Criminology*, 16, 199–221.

Maburook, I.A. (2002). Self-assessment and its relationship to both loneliness and depression in the elderly (*in Arabic*), *Journal of Arab studies in psychology*, *1*(2), 185-209.

McGovern, R., Lee, M., Johnson, J., & Morton, B. (2008). ElderLynk: A community Outreach Model for the integrated treatment of Mental Health Problems in their Rural Elderly, *Journal of Aging Int*, 32, 43 –53.

Ragheb, M., & Griffith, C. (1982). The Contribution of Leisure Participation and Leisure Satisfaction to Life Satisfaction of Older Parsons, *Journal Leisure Research*, *14*(4), 259-265.

Roeloffs, C., Sherbourne, C., Unutzer, J., Fink, A., Tang, L., & Wells, K.B. (2003). Stigma and depression among primary care patients, *Gen Hosp Psychiatry*, 25, 311–15.

Shaun, D. (1993). *Retirement: The All-in-one Retirement Planner*, London: Chapman Publishers.

Sheikh, J.A, & Yesavage, J.A. (1986). Geriatric Depression Scale (GDS) recent findings and development of a shorter version. In T.L. Brink (Ed.), *Clinical Gerontology: A guide to assessment and intervention* (pp. 165–173), New York: Howarth Press.

Sollod, R.N. (1993). Integrating spiritual healing approaches and techniques into psychotherapy. In G. Stricker, & J.R. Gold (Eds), *Comprehensive Handbook of Psychotherapy Integration* (pp. 69-88), New York: Plenum.

Spielberger, C., Gorsuch, R., & Lushene, R. (1970). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.

Spielberger, C., Krasner, S., & Solomon, E. (1988). The experience, expression, and control of anger, In M. Janisse (Ed.), *Health Psychology: Individual differences and stress* (pp. 89-108), New York: Springer Verlag.

Spielberger, C., Reheisor, E., & Sydeman, S. (1995). Measuring the experience, expression, and control of anger, In H. Kassinove (Ed.), *Anger disorders: Definition, diagnosis, and treatment* (pp. 49–67), DC, Washington: Taylor & Francis.

Suleiman, A., & Hisham, A. (1996). Psychological experience and its relationship to depression in a sample of older workers and retirees in the Qatari society (*in Arabic*), *Journal of Education*, 25, 95-141.

United Nations. (2014). Aging and the Family with Elderly, Annual report (pp.381-388). New York.

Whitfiled, G., & Davidson, A. (2008). *Cognitive Behavioural Therapy Explained*, Oxon-UK: Radclife Publishing Ltd.

Willaims, L., & Domingo, L.J. (1993). The Social Status of Women and Men within Filipino Family, *Journal of Marriage and the Family*, *55*(2), 415-426.

William, C.M, & Chary, W. (2004). Depression of elderly outpatients: primary care physicians' attitudes and practice patterns. *J Gen Intern Med*, 7, 26–31.

World Health Organization. (2015). Older people Need and Hope, Annual Report of mental health services for Elderly people in the world (pp.277-302), New York.

Yesavage, J., Brink, T., & Rose, T. (1983). Development and validation of a geriatric depression screening scale: a preliminary report, *Journal of Psychiatric Research*, 17, 37-49.

إدراك الزوجة لحقوقها وواجباتها وعلاقته بتوافقها النفسي الاجتماعي

منيرة بنت صالح الضحيان(*)

جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

(قدم للنشر في 1437/07/18هـ؛ وقبل للنشر في 09/ 01/ 1438هـ)

ملخَّص البحث: هدفت الدِّراسَة الحاليَّة إلى التعرُّف على العلاقة بين إدراك الزوجة لحقوقها وواجباتها الزوجيَّة وتوافقها النفسي الاجتماعي، والوقوف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (0.05) بين إجابات أفراد العينة تُعزى لمتغيرات (مدة الزواج، التعليم، دخل الأسرة، عمل الزوجة). واتبعت الدِّراسَة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة أداةً للدراسة. وتكونت عينة الدِّراسَة من (228 زوجة). وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة والتوافق النفسي الاجتماعي لدى عينة الدِّراسَة بشكل عامٍّ. وكذلك وجود فروق دالة إحصائيًّا بين عينة الدِّراسَة في إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة والتوافق النفسي الاجتماعي تبعًا لبعض متغيرات الدِّراسَة. كما أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًّا بين إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة والتوافق النفسي الاجتماعي لدى أفراد العينة. وفي ضوء نتائج الدِّراسَة تم التوصل إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحيَّة: الحقوق الزوجيَّة، الواجبات الزوجيَّة والأسريَّة، التوافق النفسي، التوافق الاجتماعي.

*****

The Relationship between Wife Recognition of her Duties and Rights and her Psychological and Social Wellness

Muneirah Bint Saleh Al-Dhuhayyan(*)

Princess Noura bint Abdulrahman University

(Received 26/04/2016; accepted 11/10 /2016)

Abstract: The current study aims to introduce the relationship between wife's recognition of her duties and rights and her social and psychological wellness. Moreover, from the responses of the sample individuals, the study aims to find out wether there are statistically significant differences at the level (0.05), which may be caused by the variables of marriage duration, education, family income, and wife's job. The methodology of the study depends on the descriptive way in analysing data which has been collected by the tool of questionnaires. The study sample involved 228 wives. The results reveal a high level of both wife's recognition of their rights and duties, and their psychological and social wellness in general. In addition, there are statistically significant differences among the sample wives in terms of recognition of duties and rights and pscychological and social wellness when it comes to some variables of the study. Moreover, the results show a positive relationship between recognition of duties and rights and psychological and social wellness among the sample individuals. According to these results, the study is concluded with some suggestions and recommendations.

Keywords: Marital rights, Family and marital duties, Psychological wellness, Social wellness.

(*) للمراسلة:
أستاذ السكن وإدارة المنزل المشارك، كليَّة التصاميم والفنون، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، ص.ب. 84428، الرياض 11671، المملكة العربيَّة السعودية.

(*) Corresponding Author:
Associate Professor of Housing and Home Management, College of Design and Arts, Princess Noura bint Abdulrahman University, P.O.Box 84428, Riyadah 11671, Kingdom of Saudi Arabia.



DOI: 10.12816/0031339

e-mail: msAldhuhayyan@pnu.edu.sa & dr.m.aldohian@gmail.com

المقدمة

الزواج علاقة وثيقة وسامية بين الرجل والمرأة، كما أنه أصل الأسرة وعمادها الثابت، والزواج الشرعي يلبِّي حاجات الإنسان الفطريَّة والاجتماعيَّة والجسميَّة، ويحقِّق مصالحَ عظيمة ومنافعَ كبيرة وثمارًا طيبة (الحيد، 2006م). ولكي تستقيم الحيـــاة الزوجيَّة؛ جعل المولى-عزَّ وجلَّ- لكل من الزوجين حقوقًا وواجبات، ومتى أدرك كلٌّ من الزوجين ما له من حقوق وما عليه من واجبات استقامت الحياة الأسريَّة بينهما ونمت (قرقوتي، 2013م)؛ لذا يحتاج الزوجان منذ اللحظة الأولى لارتباطهما إلى وضع تصورٍ يحددان فيه هذه الحقوق والواجبات، ويسعيان فيه إلى إيجاد اتفاق بشأن مجموعة من الخصائص والأدوار المنوطة بهما، فقد تظهر الكثير من المشكلات إذا اختلفت التوقعات والسلوكيات المترتبة على الحياة الزوجيَّة، ومن هنا يأتي دورهما في تخطي هذه المرحلة، بتحديد الواجبات والحقوق لكل منهما، وبذلك نوفر الاستقرار والسعادة للأسرة، وندعم ونزيد شعور الزوجة بالرضا والسعادة الزوجيَّة والأسريَّة (محمد، 2013م).

وهذا ما تؤكده زريفة (2010م) في دراستها، حيث أشارت إلى أن المشكلات والخلافات بين الأزواج تنتج بسبب تقصير كلٍّ منهما في حقِّ الآخر، مما ينجم عنه شقاق وجفاء بين الزوجين، يؤدي إلى تفكك الأسرة والطلاق. ووفقًا لإحصاءات وزارة العدل السعوديَّة عام 1435هـ تَبَين ارتفاع معدلات الطلاق في المجتمع السعودي، حيث بلغ عدد حالات الزواج في مدينة الرياض 23859 حالة يقابلها 11939 حالة طلاق في الفترة نفسها، أي سبع حالات طلاق مقابل كل عشر حالات زواج خلال عام (جريدة الرياض، 2014م). وهذا مؤشر خطير، ويدل على التفكك الأسري الناتج عن كثرة المشكلات والخلافات الزوجيَّة. حيث كشفت دراسة الجهني (2005م) التي طبقت على عينة من الزوجات بمدينة الرياض أن أكثر أنواع الخلافات في الأسرة هي المشكلات الزوجيَّة بنسبة 30٪، يليها المشكلات الأسريَّة بنسبة 20٪، ثم المشكلات النفسيَّة بنسبة 19٪، كما أثبتت دراسة العامر (2000م) -التي سعت إلى معرفة معوِّقات التوافق بين الزوجين- أن انخفاض الوعي الثقافي الأسري (الزواجي) لدى الزوجة يؤثر في التوافق بين الزوجين بنسبة 58٪، وتعتبر هذه النسب مؤشرًا واضحًا على أهميَّة إدراك الزوجة لحقوقها وواجباتها، وضرورة توعيتها وتثقيفها بها؛ نظرا لانعكاسها على صحتها النفسيَّة وتوافقها النفسي الاجتماعي، والذي ينعكس بدوره على شخصيتها كزوجة.

أولًا: مشكلة الدِّراسَة:

إن إدراك الزوجة لحقوقها وواجباتها يؤثر بشكل أو بآخر في توافقها النفسي، واستقرارها وشعورها بالطمأنينة والسكينة في بيت الزوجيَّة، كما ينعكس على

توافقها اجتماعيًّا مع أسرتها ومحيطها الاجتماعي، وإن أي جهل بتلك الحقوق والواجبات قد يكون بذرة للخلافات والمشكلات الزوجيَّة، وسوء العلاقة بين الزوجين، ومن ثمَّ خلل في توافقهما وتدهور العلاقة فيما بينهما، للدرجة التي قد تؤدي إلى الطلاق، ومما سبق تتحدد مشكلة الدِّراسَة في التساؤل الرئيس التالي: ما العلاقة بين إدراك الزوجة لحقوقها وواجباتها وتوافقها النفسي الاجتماعي؟

ثانيًا- أهداف الدِّراسَة:

1. التعرُّف على أولويَّة أبعاد إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة والأسريَّة، والتوافق النفسي الاجتماعي لدى عينة الدِّراسَة.
2. إيجاد الفروق بين الزوجات (العاملات وغير العاملات) في إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة، والتوافق النفسي الاجتماعي لدى العينة.
3. توضيح الفروق بين عينة الدِّراسَة في إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة، والتوافق النفسي الاجتماعي تُعزى إلى (مدة الزواج، تعليم الزوج، تعليم الزوجة، الدخل الشهري).
4. الكشف عن العلاقة بين كلٍّ من إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة، والتوافق النفسي الاجتماعي، والمتغيرات التصنيفيَّة (مدة الزواج، حجم الأسرة، تعليم الزوج، تعليم الزوجة، الدخل الشهري) لدى عينة الدِّراسَة.

ثالثًا- أهميَّة الدِّراسَة:

تنقسم أهميَّة الدِّراسَة الحاليَّة إلى أهميَّة نظريَّة، تتمثل في سدِّ النقص الملحوظ في الدِّراسَات النفسيَّة المرتبطة بالمرأة في البيئة الأسريَّة، والخروج بنتائج وتوصيات تساعد في تحقيق توافق نفسي واجتماعي لدى الزوجات، وتحسين جوانبه ومعرفة معوِّقاته لديهن، كما تبرز هذه الأهميَّة في ندرة الدِّراسَات والأبحاث المتعلِّقة بإدراك الزوجة لحقوقها وواجباتها في المجتمع السعودي، وعلاقته بتوافقها النفسي الاجتماعي. بينما تتمثَّل الأهميَّة التطبيقيَّة في الإفادة من نتائج الدِّراسَة في معرفة مستوى إدراك الزوجات لحقوقهن وواجباتهن الزوجيَّة، ومن ثم تصحيح الأخطاء في تلك المفاهيم، والوصول لحلول واقعيَّة للتغلُّب على مشكلة ضعف إدراكهن لها، بالإضافة إلى تحديد العوامل التي يمكن من خلالها تحسين توافقهن النفسي والاجتماعي. وكذلك الإفادة من نتائج الدِّراسَة في عمل برامج ارشاديَّة إعلاميَّة لتوعية النساء بأهميَّة الحقوق والواجبات الزوجيَّة؛ وذلك لحل بعض المشكلات الأسريَّة والمجتمعيَّة كالطلاق.

رابعًا- الإطار النظري:

إن السبيل الأول لتكوين الأسرة هو نظام الزواج، ذلك النظام الذي يُعدُّ في حكم القرآن ليس وسيلة لحفظ النوع الإنساني فقط، بل هو أيضًا وسيلة للاطمئنان النفسي والهدوء القلبي والسكن الوجداني (سليمان،

2005م). ويُبنى بيت الزوجيَّة على وفاء كل واحد من الزوجين بواجباته ومسؤولياته، وعلى التعاون والنصح والتفاهم المشترك بين الزوجين، ومن العدل أن يتم توزيع التكاليف والأعباء بين الطرفين، وأن يكون متفقًا مع الفطرة، ومتماشيًا مع التكوين النفسي والجسدي لكلٍّ من الرجل والمرأة (الحيد، 2006م).

1 - الحقوق والواجبات الزوجيَّة والأسريَّة:

تُعرَف حقوق المرأة المشروعة بأنها مجموعة الحاجات والمطالب الأساسيَّة التي يجب أن تنالها المرأة شرعًا وقانونًا وبصورة طبيعيَّة (الصفتي وطه، 2011م). وقد قسم الجهني (2005م) وعبد الله (د. ت) الحقوق والواجبات الزوجيَّة الى ثلاثة أقسام: حق الزوجة على زوجها، وحق الزوج على زوجته، وحقوق مشتركة بين الزوجين، تتمثل في حل الاستمتاع، وحسن معاشرة كل منهما لصاحبه، وإكرام واحترام أهلهما. ويذكر مرسي (2009م) وقرقوتي (2013م) أن من أهم حقوق الزوجة على زوجها: النفقة والمهر والمسكن والكسوة والعدل وملاطفتها وتوفير الحماية والرعاية لها، وعدم كشف أسرارها، وعدم منعها من الحج ومن صلة رحمها، والصبر عليها. وحفظ كرامتها ومالها الخاص، والغيرة عليها، ورعاية دينها وأخلاقها.

أما حقوق الزوج والتي تُعد واجبات على الزوجة فهي: حفظ حق الزوج في القوامة، والاستئذان عند الخروج، وطاعته بالمعروف، وحفظ أسرار البيت والعلاقة الزوجيَّة، ورعاية ماله في غيابه، والمحافظة على عفتها (قرقوتي، 2013م). وبالإضافة إلى ما سبق من واجبات زوجيَّة توجد واجبات أسريَّة ناتجة عن طبيعتها كامرأة، فالرجل في الأسرة ربُّ البيت والمسؤول عن العمل والكسب، في حين أن المرأة أقدر منه على تدبير المنزل وتربية الأولاد والقيام بشؤون البيت الداخليَّة، مثل: إعداد الطعام والنظافة العامة وتنظيم محتويات المنزل، وغير ذلك من الأعمال التي تعدُّ من واجبات الزوجة.

2 - التوافق النفسي الاجتماعي:

التوافق مهمٌّ للفرد، ولا يمكنه الاستغناء عنه؛ إذ يُمكِّنه من الاستمتاع بعلاقات طيبة مع ذاته ومع الآخرين في إطار أسرته ومجتمعه ومختلف التنظيمات (سامية، 2013م). ومفهوم التوافق يركز على «إشباع الفرد لحاجاته النفسيَّة، وتقبله لذاته، واستمتاعه بحياة خالية من التوترات والصراعات والاضطرابات النفسيَّة، واستمتاعه بعلاقات اجتماعيَّة حميمة، ومشاركته في الأنشطة الاجتماعيَّة، وتقبله لعادات وتقاليد وقيم مجتمعه» (سفيان، 2004م). ويُقسم العلماء التوافق إلى: توافق نفسي، وتوافق اجتماعي (الجموعي، 2013م؛ سامية، 2013م)، ويتمثَّل التوافق النفسي في تلك العمليَّة المستمرة التي يهدف بها الفرد إلى أن يغير من سلوكه أو من بنائه النفسي ليحدث علاقة أكثر إيجابيَّة بينه وبين نفسه من جهة،

وبينه وبين بيئته من جهة أخرى (الحجار، 2003م). أما التوافق الاجتماعي فيبدو في قدرة الفرد على عقد صلات راضية ومرضية مع من يعاملهم من الناس، وقدرته على مجاراة قوانين الجماعة ومعاييرها. (سفيان، 2004م).

ويتأثر التوافق النفسي والاجتماعي للفرد بمجموعة من العوامل، منها ما يساعد على تحقيق توافق حسن له، كإشباع الحاجات الأوليَّة والشخصيَّة، وتوفر العادات والمهارات التي تيسِّر له إشباع الحاجات، ومعرفة الفرد نفسه وتقبُّله لها، والمرونة، والمسالمة، ومنها ما يؤدي إلى إحداث سوء التوافق كالعوامل الوراثيَّة والجسميَّة، والعوامل البيئيَّة والاجتماعيَّة، والعوامل النفسيَّة (سامية، 2013م). ويمكن الاستدلال على مدى توافق الفرد من خلال مجموعة من المؤشرات، تظهر في الراحة النفسيَّة، والنظرة الواقعيَّة للحياة، والكفاية في العمل، ومستوى طموح الفرد، والإحساس بإشباع الحاجات النفسيَّة، والأعراض الجسميَّة، وتوافر مجموعة من سمات الشخصيَّة ومجموعة من القيم، والاتجاهات الاجتماعيَّة الإيجابيَّة (الجموعي، 2013م).

خامساً- الدِّراسَات السابقة:

ركز الكثير من الأبحاث والدِّراسَات على موضوع الحقوق والواجبات الزوجيَّة، فتناولته بعض الدِّراسَات من ناحية فقهيَّة كدراسة الحيد (2006م) بعنوان: «رعاية الزوجة لبيت الزوجيَّة» والتي هدفت إلى بيان جوانب وأحكام قيام الزوجة بشؤون بيت الزوجيَّة، ورعاية عِرض الزوج وحقوقه المتعلقة بالبيت، ورعاية أهل البيت، وتوصلت إلى أن من واجبات الزوجة خدمة الزوج، ورعاية عِرضه وحفظ ماله. ودراسة شمس الدين (د. ت) بعنوان: «حقوق الزوجين ومدى التعسُّف فيها»، والتي سعت إلى معرفة حقوق الزوجين في الشرع وأنواعها وأسبابها، والأحكام المترتبة عليها، وربطتها بالتعسف في الحقوق، أحكامه وشروطه وآثاره. وهدفت دراسة عبد الله (د. ت) بعنوان: «المختصر في فقه الحقوق الزوجيَّة» إلى التعرف على واجبات الزوج تجاه زوجته والعكس، من ناحية فقهيَّة. في حين ربطت بعض الدِّراسَات بين الحقوق والواجبات الزوجيَّة ومتغيرات أخرى، كدراسة الجهني (2005م) التي هدفت إلى بيان حقوق الزوجين ومعرفة طبيعة الخلافات الزوجيَّة في المجتمع السعودي من وجهة نظر الزوجات المتصلات بوحدة الإرشاد الاجتماعي، والبالغ عددهن 284 زوجة، واستُخدم الاستبيان أداةً للدراسة التي توصلت إلى أن أكثر المشكلات شيوعًا من وجهة نظر الزوجات هي المشكلات الزوجيَّة، تليها المشكلات الأسريَّة فالنفسيَّة. كما هدفت دراسة محمد (2013م) إلى معرفة العلاقة بين إدراك الزوجة لحقوقها وواجباتها في ضوء الكتاب والسنة وجودة حياتها، وتكونت العينة من 252 زوجة، واستخدمت الاستبيان أداةً للدراسة، وكان من أهم النتائج وجود علاقة ارتباطيَّة بين إدراك الزوجة لحقوقها وواجباتها وبين جودة حياتها، وعدم

وجود فروق بين الزوجات العاملات وغير العاملات في إدراك الحقوق والواجبات، ووجود فروق بينهن في إدراك الواجبات الأسريَّة لصالح غير العاملات. بينما هدفت دراسة الصفتي وطه (2011م) إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين إدراك المرأة لحقوقها المشروعة واستقرارها الأسري، واستخدمت الاستبيان أداةً للدراسة، حيث طبق على 366 زوجة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيَّة بين إدراك المرأة لحقوقها المشروعة واستقرارها الأسري، ووجود تباين في إدراك الزوجات لحقوقهن تبعًا لبعض المتغيرات.

كما تنوعت الدِّراسَات السابقة التي عنيت بالتوافق النفسي الاجتماعي للمرأة من حيث العينات والأهداف ومتغيرات الدِّراسَة، فدراسة (Willoughby, Kee, Demi, & Parker, 2000) هدفت إلى معرفة العلاقة بين أساليب التأقلم والتوافق النفسي والاجتماعي لدى النساء المصابات بمرض السكري، وتكونت أدوات الدِّراسَة من مقياس التأقلم ومقياس التوافق النفسي الاجتماعي، وطبقت على 115 امرأة، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة بين أساليب تعامل النساء مع المرض ومستوى التوافق النفسيِّ والاجتماعيِّ، وكانت أكثر أساليب التأقلم المستخدمة هي التفاؤل والاعتماد على الذات وتوفر الدعم. أما دراسة (Stanton, Danoff-Burg, Cameron, Bishop, Collins, Kirk, Sworowski, & Twillman, 2000) فهدفت إلى اختبار فرضيَّة أن التعامل من خلال العواطف تعزز التوافق والحالة الصحيَّة لمريضات سرطان الثدي، وعددهن 92 امرأة، وبينت النتائج أن التعامل العاطفي له تأثير كبير-مع الوقت- في التوافق لدى المرضى. كما هدفت دراسة (Trief, Himes, Orendorff, & Weinstock, 2001) إلى معرفة العلاقة بين التوافق النفسي الاجتماعي والعلاقة الزوجيَّة ونسبة السكر في الدم، وبلغ عدد العينة 78، وتوصلت إلى أن التوافق النفسي والاجتماعي من المعايير المهمة لجودة العلاقة الزوجيَّة. في حين هدفت دراسة (Gallagher, Mckinley, & Dracup, 2003) إلى التعرف على تأثير الإرشاد التليفوني في التوافق النفسي للنساء اللاتي تعرضن لأزمات قلبيَّة، وطبقت على 196 مريضة، وتوصلت النتائج إلى وجود ضعف في التوافق النفسي لدى النساء بعمر أقل من 55 سنة، وغير العاملات أو المتقاعدات. وأجرت الفيفي (2003م) دراسة تهدف إلى التعرُّف على العلاقة بين إدارة موارد الأسرة والتوافق الاجتماعي والدراسي للطالبة المتزوجة، وطبقت على 365 طالبة متزوجة، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطيَّة موجبة بين بعض المتغيرات والتوافق.

كما أجرى الحجار (2003م) دراسة تهدف إلى التعرُّف على التوافق النفسي الاجتماعي لدى مريضات سرطان الثدي بمحافظات غزة، وعلاقته ببعض المتغيرات، واشتملت أدوات الدِّراسَة على اختبار السلوك الديني

واختبار التوافق النفسي والاجتماعي التي طبقت على 60 مريضة، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق في بُعد التوافق الجسمي وبُعد التوافق النفسي تعزى لمتغير الدخل والتعليم لصالح ذوي الدخل والتعليم المرتفع. وقام (Helgeson, Snyder, & Seltman, 2004) بدراسة تهدف إلى تحديد مسارات واضحة للتوافق النفسي والجسدي مع سرطان الثدي، وطبقت على 287 امرأة، وأوضحت النتائج أن مسار التوافق النفسي والجسدي مختلف بين النساء، وأن شخصيَّة المرأة وعلاقاتها الاجتماعيَّة ورؤيتها لذاتها وتحكمها بانفعالاتها والدعم والمساندة لها تؤثر في توافقها النفسي والجسدي مع السرطان. وأجرى الثابت (2009م) دراسة تهدف إلى التعرُّف على العلاقة بين الضغوط النفسيَّة والتوافق النفسي والاجتماعي والزواجي لدى المصابات بسرطان الثدي المبكر، وتكونت عينة الدِّراسَة من 198 مريضة متزوجة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في التوافق النفسي مع متغيري المستوى التعليمي ومدة العلاج، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في التوافق الاجتماعي والزواجي مع متغيرات العمر والمستوى التعليمي ومدة العلاج. وهدفت دراسة مقبل (2010م) إلى التعرُّف على علاقة التوافق النفسي بقوة الأنا وبعض المتغيرات لدى مرضى السكري في قطاع غزة، واستخدمت الاستبيان أداةً للدراسة، حيث طبقت على 300 من المرضى، وأظهرت النتائج وجود فروق في التوافق النفسي حسب الدخل الشهري والتعليم، وعدم وجود فروق دالة في التوافق الاجتماعي حسب مستويات الدخل الشهري.

ويُلاحظ على ما سبق من دراسات أن أكثر الدِّراسَات السابقة المتعلقة بالحقوق والواجبات الزوجيَّة تُركز على بحثها من ناحية فقهيَّة كدراسة الحيد (2006م) وعبدالله (د.ت) وشمس الدين (د. ت)، بينما ركز بعض آخر على ربط الحقوق والواجبات الزوجيَّة بمتغيرات أخرى، كالخلافات الزوجيَّة، وجودة الحياة، والاستقرار، الأسري، كما أن معظم الدِّراسَات السابقة الخاصة بالتوافق النفسي الاجتماعي معنية ببحث التوافق لدى المرضى، كما سعت إلى ربط التوافق بمتغيرات مختلفة، كأساليب التأقلم والعلاقة الزوجيَّة والضغوط النفسيَّة وغيرها من المتغيرات، في حين أنه لا توجد أي دراسة تبحث العلاقة بين إدراك الزوجة لحقوقها وواجباتها الزوجيَّة والأسريَّة وبين توافقها النفسي الاجتماعي، وخاصة في المجتمع السعودي، وهو ما تهدف إليه الدِّراسَة الحاليَّة.

سادسًا: إجراءات الدِّراسَة:

1 - مصطلحات الدِّراسَة:

الإدراك (Perception): هو العمليَّة المعرفيَّة الأساسيَّة الخاصة بتنظيم المعلومات التي ترد إلى العقل من البيئة الخارجيَّة في وقت معين (كريم، 2009م).

إدراك الزوجة لحقوقها وواجباتها (Wife's

Perception of their Rights and Duties): هو محصلة معرفة الزوجة لحقوق الزوج وواجباتها نحوه، والتي يحددها مدى معرفة ووعي الزوجة لمجموعة المهام والمسؤوليات التي ينبغي أن يقوم بها كلٌّ من الزوجين للآخر، كما حددها الدين الإسلامي في ضوء الكتاب والسنة النبويَّة، وواجباتها الزوجيَّة والأسريَّة التي اكتسبتها من خبراتها التعليميَّة والدينيَّة والأسريَّة والحياتيَّة (محمد، 2013م).

ويمكن تعريف إدراك الزوجة لحقوقها وواجباتها إجرائيًّا بأنه: محصلة معرفة وفهم الزوجة للحقوق الزوجيَّة التي تضمُّ حقوق الزوج، وحقوق الزوجة، والحقوق المشتركة بينهما، بالإضافة لوعيها بواجباتها الزوجيَّة والأسريَّة والاجتماعيَّة، ويقاس ذلك بمجموع الدرجات التي تحصل عليها الزوجة على أداة الدِّراسَة المعدة.

التوافق النفسي الاجتماعي (Psychological-Social Wellness) : هو إشباع الفرد لحاجاته النفسيَّة، وتقبُّله لذاته، واستمتاعه بالحياة الخاليَّة من التوترات والصراعات والأمراض النفسيَّة، واستمتاعه بعلاقات اجتماعيَّة حميميَّة ومشاركته في الأنشطة الاجتماعيَّة، وتقبُّله لعادات وتقاليد وقيم مجتمعه (الجموعي، 2013م).

وتتَّفق الباحثة مع التعريف السابق، وتعبر عنه إجرائيًّا بالدرجة التي تحصل عليها الزوجة على مقياس التوافق النفسي الاجتماعي الذي أُعد لهذهِ الدِّراسَة.

2 - فروض الدِّراسَة:

1. لا تختلف الأوزان النسبيَّة لأولويَّة أبعاد إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة والأسريَّة لدى عينة الدِّراسَة.
2. لا تختلف الأوزان النسبيَّة لأولويَّة أبعاد التوافق النفسي الاجتماعي لدى العينة.
3. لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين الزوجات العاملات وغير العاملات في كل من إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة، والتوافق النفسي الاجتماعي لدى العينة.
4. لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين عينة الدِّراسَة في إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة تبعًا لمدة الزواج وتعليم الزوجين ودخل الأسرة.
5. لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين عينة الدِّراسَة في التوافق النفسي الاجتماعي تبعًا لمدة الزواج وتعليم الزوجين ودخل الأسرة.
6. لا توجد علاقة ارتباطيَّة دالة إحصائيًّا بين المتغيرات التصنيفيَّة (مدة الزواج، حجم الأسرة، تعليم الزوج، تعليم الزوجة، الدخل الشهري) وكلٍّ من إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة، والتوافق النفسي الاجتماعي لدى عينة الدِّراسَة.
7. لا توجد علاقة ارتباطيَّة دالة إحصائيًّا بين إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة، والتوافق النفسي الاجتماعي لدى عينة الدِّراسَة.

3 - منهج الدِّراسَة:

اعتمدت الدِّراسَة المنهج الوصفي التحليلي؛ لملاءمته

لطبيعة الدِّراسَة وأهدافها.

4 - مجتمع الدِّراسَة وعينته:

اشتمل مجتمع الدِّراسَة على جميع ربات الأسر السعوديات بمدينة الرياض والبالغ عددهن 976622 ربة أسرة (الهيئة العامة للإحصاء، 2016م). أما عينة الدِّراسَة فهي عينة غير عشوائيَّة، ونوعها قصديَّة، اشترط فيها أن تكون ربة الأسرة سعوديَّة متزوجة وتقيم في مدينة الرياض، وبلغ عدد العينة التطبيقيَّة (228 زوجة)، والعينة الاستطلاعيَّة بلغت (31 زوجة).

5 - أدوات الدِّراسَة:

1. استمارة البيانات الأوليَّة العامة لتحديد المستوى الاقتصادي والاجتماعي.
2. استبانة الحقوق والواجبات الزوجيَّة، من إعداد الباحثة.
3. استبانة التوافق النفسي الاجتماعي، من إعداد الباحثة.

وفيما يلي عرض لهذه الأدوات:

1. استمارة البيانات الأوليَّة العامة: أعدت في صورة جدوليَّة تشمل: مدة الزواج، وحجم الأسرة الذي يضمُّ: أسرة صغيرة الحجم (3 أبناء فأقل)، ومتوسطة الحجم (4-6 أبناء)، وكبيرة الحجم (7 أبناء فأكثر). ومستوى التعليم ويشمل: تعليم منخفض (المرحلة الابتدائيَّة فما دون)، وتعليم متوسط (المرحلة المتوسطة والثانويَّة)، وتعليم عالٍ (مرحلة جامعيَّة فما فوق)، والدخل الشهري تضمن: دخل منخفض (أقل من 6 آلاف ريال)، ودخل متوسط (أقل من 12 ألف ريال)، ودخل مرتفع (12 ألف ريال فأكثر).
2. استبانة الحقوق والواجبات الزوجيَّة: تمَّت صياغته وإعداده طبقًا للتصور النظري والتعريف الإجرائي وبعد مراجعة الإنتاج الفكري كدراسة (الجهني، 2005م؛ الصفتي وطه، 2011م؛ محمد، 2013م)، حيث تكون الاستبانة الأولي من (51) عبارة خبريَّة مقسَّمة إلى بعدين:

1 - بعد الحقوق الزوجيَّة: اشتمل على (31) عبارة تقيس كلًّا من حقوق الزوج، وحقوق الزوجة، والحقوق المشتركة بين الزوجين.

2 - بعد الواجبات الزوجيَّة والأسريَّة: اشتمل على (20) عبارة تقيس إدراك الزوجة لواجباتها المختلفة (الزوجيَّة والأسريَّة والاجتماعيَّة).

ثم أجريت دراسة استطلاعيَّة للأداة، وتم حساب الصدق بطريقة الاتساق الداخلي، فحسبت معاملات الارتباط بين عبارات كل بعد والدرجة الكليَّة له، بالإضافة إلى حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكليَّة لكل بعدٍ والاستبانة ككل وجدول (1) يوضح ذلك.

جدول رقم (1)

معاملات الارتباط بين الدرجة الكليَّة لكل بعد والاستبانة ككل

البعد	الارتباط	الدلالة
البعد الأول: الحقوق الزوجيَّة	0.958	0.01
البعد الثاني: الواجبات الزوجيَّة والأسريَّة	0.862	0.01

يتَّضح من الجدول (1) صلاحيَّة جميع الأبعاد، حيث جاءت معاملات الاتساق الداخلي معنوي عند مستوى 0.01، الأمر الذي يعكس قوة العلاقة بينها وبين والدرجة الكليَّة للاستبانة. كما تمَّ حساب ثبات الاستبيان بطريقة ألفا كرونباخ، وكان معامل ألفا لبعد الحقوق الزوجيَّة (0.883) ولبعد الواجبات الزوجيَّة والأسريَّة (0.800) وللاستبانة ككل (0.912)، وتعد هذه القيم جيدة، وتعبِّر عن اتساق وثبات الاستبانة، وبذلك تكون الاستبانة صالحة للتطبيق. وفي ضوء نتائج اختبارات الصدق والثبات تمَّ تعديل وحذف بعض العبارات، وأصبحت الاستبانة النهائية مكونة من 47 عبارة. وتتحدد الإجابة عنها وفق (نعم، أحيانًا، لا) وعلى مقياس متصل (3، 2، 1) طبقًا لاتجاهها (إيجابي، سلبي)، بحيث كانت أعلى درجة تحصل عليها المجيبة (141) وأقل درجة (47).

3. استبانة التوافق النفسي الاجتماعي:

تمَّت صياغة أداة الدِّراسَة وإعدادها طبقًا للتصوُّر النظري والتعريف الإجرائي للدراسة، وبعد مراجعة الإنتاج الفكري والدِّراسَات المماثلة في الموضوع كدراسة (Jancz, 2000; Mundt, Marks, Shear, & Greist, 2002) وكذلك دراسة (شقير، 2003م؛ الجماعي، 2007م)، حيث تم إعداد الاستبانة الأولي، بحيث بلغت عباراته (37) عبارة خبريَّة مقسمة إلى بعدين، هما: بعد التوافق النفسي (19) عبارة، وبعد التوافق الاجتماعي (18) عبارة. ثم أجريت دراسة استطلاعيَّة للأداة، وتم حساب الصدق بطريقة الاتساق الداخلي، حيث حسبت معاملات الارتباط بين عبارات كل بعد ودرجته الكليَّة، وبين الدرجة الكليَّة لكل بُعد والاستبانة ككل كما في جدول (2).

جدول (2)

معاملات الارتباط بين الدرجة الكليَّة لكل بعد والاستبانة ككل

البعد	الارتباط	الدلالة
البعد الأول: التوافق النفسي	0.918	0.01
البعد الثاني: التوافق الاجتماعي	0.890	0.01

يتضح من الجدول (2) صلاحيَّة جميع الأبعاد، حيث جاءت معاملات الاتساق الداخلي معنوي عند مستوى 0.01، الأمر الذي يعكس قوة العلاقة بينها والدرجة الكليَّة للاستبانة. كما تمَّ حساب ثبات الاستبيان بطريقة ألفا كرونباخ، وكان معامل ألفا لبعد التوافق النفسي (0.752) وبعد التوافق الاجتماعي (0.649) وللاستبانة ككل (0.820) وتعد هذه القيم جيدة وتعبر عن اتساق الاستبانة وثباتها، وبذلك تكون الاستبانة

صالحة للتطبيق. وفي ضوء نتائج اختبارات الصدق والثبات تم تعديل بعض العبارات وحذف بعضها الآخر، وأصبحت الاستبانة النهائية مكونة من (34) عبارة. وتتحدد الإجابة عنها وفق (نعم، أحيانًا، لا) وعلى مقياس متصل (3 ,2 ,1) طبقًا لاتجاهها (إيجابي، سلبي)، بحيث كانت أعلى درجة تحصل عليها المجيبة (102) وأقل درجة (34).

6 - إجراءات تطبيق أدوات الدِّراسَة على العينة:

تم تطبيق أدوات الدِّراسَة على العينة الاستطلاعيَّة للتأكد من الوضوح والقدرة على الإجابة. ثم تطبيقها على العينة الأساسيَّة. ثم جمع الاستبانات ومراجعتها وتصحيحها وتفريغها في برنامج Excel.

7 – المعالجة الإحصائيَّة:

اعتمدت الدِّراسَة على برنامج (VER.21 SPSS) لمعالجة البيانات والتحقق من الفروض، حيث استخدمت التكرارات والنسب المئويَّة والمتوسطات الحسابيَّة والانحرافات لكل متغيِّرات الدِّراسَة. والاتساق الداخلي ومعامل ألفا كرونباخ لإيجاد الصدق والثبات. واختبار «ت» وتحليل التباين في اتجاه واحد واختبار توكي لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات، ومصفوفة معاملات الارتباط.

جدول (3)

التوزيع النسبي لعينة الدِّراسَة وفقًا للبيانات الأوليَّة

البيانات الأوليَّة		العدد	النسبة المئويَّة (٪)
مدة الزواج	أقل من 10 سنوات	97	42.5
	من 10 وحتى أقل من 20 سنة	49	21.5
	20 سنة فأكثر	82	36
حجم الأسرة	صغيرة الحجم	118	51.8
	متوسطة الحجم	71	31.1
	كبيرة الحجم	39	17.1
مستوى تعليم الزوج	مستوى منخفض	18	7.9
	مستوى متوسط	76	33.3
	مستوى عالٍ	134	58.8
مستوى تعليم الزوجة	مستوى منخفض	28	12.3
	مستوى متوسط	50	21.9
	مستوى عالٍ	150	65.8
عمل الزوجة	زوجة عاملة	114	50
	زوجة غير عاملة	114	50
مستوى الدخل الشهري	دخل منخفض	31	13.6
	دخل متوسط	85	37.3
	دخل مرتفع	112	49.1

سابعًا- النتائج والمناقشة

1 – النتائج الوصفيَّة: فيما يلي وصف لعينة الدِّراسَة المكونة من 228 زوجة:

يتضح من الجدول رقم (3) ما يلي:

- أن أعلى فئة لمدة الزواج كانت لفئة (أقل من 10 سنوات) بنسبة 42.5٪، ثم فئة (20 سنة فأكثر) بنسبة 36٪.
- أن أكثر العينة من الأسر صغيرة الحجم بنسبة 51.8٪، وقد يرجع ذلك إلى أن معظم الأسر في المجتمع بدأت تميل إلى قلة الإنجاب وتنظيم النسل؛ نظرًا للتغيرات الاقتصاديَّة والاجتماعيَّة.
- تقارب مستوى تعليم الأزواج والزوجات وارتفاع المستوى التعليمي لدى العينة بشكل عامٍّ، حيث حصلت فئة المستوى المرتفع على 58.8٪ للأزواج و65.8٪ للزوجات، وقد يرجع ذلك إلى انتشار التعليم في المجتمع.
- تساوي نسبة الزوجات العاملات مع غير العاملات، حيث بلغت 50٪.
- حقق المستوى المرتفع لدخل الأسرة أعلى نسبة، فبلغ 49.1٪، وقد يرجع ذلك إلى الرخاء والاقتصاد الجيد للمملكة الذي انعكس على مستوى دخول المواطنين، فبلغ متوسط الدخل الشهري في منطقة الرياض 14073 ريالًا (مصلحة الإحصاءات العامة والمعلومات، 2013م).

2 – النتائج ومناقشتها في ضوء فروض الدِّراسَة:

الفرض الأول: الذي ينصُّ على أنه: «لا تختلف الأوزان النسبيَّة لأولويَّة أبعاد إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة والأسريَّة لدى عينة الدِّراسَة». وللتحقُّق من صحة الفرض إحصائيًّا تم استخدام النسب المئويَّة والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي، كما في جدول (4).

جدول رقم (4)

ترتيب أبعاد الحقوق والواجبات الزوجيَّة تبعا للأوزان النسبيَّة

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
بعد الحقوق الزوجيَّة	2.707	0.2138	90.23	1
بعد الواجبات الزوجيَّة والأسريَّة	2.626	0.2350	87.53	2
اجمالي الحقوق والواجبات الزوجيَّة	2.598	0.2594	86.6	

يتضح من الجدول السابق أن بعد الحقوق الزوجيَّة احتلَّ المرتبة الأولى لدى العينة بوزن (90.23)، يليه بعد الواجبات الزوجيَّة والأسريَّة (87.53)، مما يشير إلى أولويَّة الحقوق الزوجيَّة لدى العينة مقارنة بالواجبات الزوجيَّة والأسريَّة، كما تشير النتائج إلى ارتفاع مستوى إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة والأسريَّة لدى العينة بشكل عامٍّ، حيث بلغ الوزن النسبي (86.6)، ولعلَّ ذلك يرجع إلى ارتفاع مستوى التعليم والثقافة لدى النساء في المجتمع، حيث بلغت نسبة المتعلمات تعليمًا عاليًا وفقًا لنتائج الدِّراسَة الحاليَّة (65.8)، كما أن عمل المرأة خارج المنزل زاد من تمتُّعها بحريَّة أكثر، ووعي بحقوقها وواجباتها على الصعيد المهني، والذي انعكس عليها في الصعيد الأسري، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الصفتي وطه (2011م). وبذلك لم تتحقَّق صحة الفرض الأول.

الفرض الثاني: ينص التساؤل الثاني على أنه: «لا تختلف الأوزان النسبيَّة لأولويَّة أبعاد التوافق النفسي الاجتماعي لدى العينة». وللتحقُّق من صحة الفرض إحصائيًّا تم استخدام النسب المئويَّة والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لهذا التساؤل، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5)

ترتيب أبعاد التوافق النفسي الاجتماعي تبعا للأوزان النسبيَّة

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
بعد التوافق النفسي	2.572	0.292	85.73	1
بعد التوافق الاجتماعي	2.570	0.232	85.66	2
اجمالي التوافق النفسي الاجتماعي	2.538	0.251	84.6	

تشير نتائج الجدول (5) إلى تقارب أولويَّة البعدين التوافق النفسي والتوافق الاجتماعي لدى العينة، حيث احتلَّ بُعد التوافق النفسي المرتبة الأولى بفارق قليل، إذ بلغ وزنه النسبي (85.73) بينما بلغ بعد التوافق الاجتماعي (85.66)، كما تبين ارتفاع مستوى التوافق النفسي الاجتماعي لدى العينة بشكل عامٍّ، حيث بلغ وزنه النسبي (84.66) مما يدلُّ على إشباع عينة الدِّراسَة لحاجاتهن النفسيَّة، وتقبلهن لأنفسهن واستمتاعهن بالحياة الخالية من التوترات والصراعات والأمراض النفسيَّةً واستمتاعهن بعلاقات اجتماعيَّة جيدة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بركات (2010م) التي أكدت ارتفاع مستوى التوافق النفسي لدى العينة بما فيهن الطالبات المتزوجات. وبذلك لم تتحقق صحة الفرض الثاني.

الفرض الثالث: الذي ينصُّ على أنه «لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين الزوجات العاملات وغير العاملات في كلٍّ من إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة والتوافق النفسي الاجتماعي لدى العينة». وللتحقُّق من صحة الفرض إحصائيًّا تم إيجاد قيمة (ت) للوقوف على دلالة الفروق بين المتوسطات، كما هو موضح في الجدولين (6) و(7).

جدول (6)

الفروق بين العاملات وغير العاملات في الحقوق والواجبات

المتغير	العاملات		غير العاملات		قيمة(ت)	مستوي الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
بُعد الحقوق الزوجيَّة	71.631	8.070	72.403	8.282	0.713	0.477
بُعد الواجبات الزوجيَّة	51.350	3.851	51.517	4.280	0.309	0.758
الإجمالي	122.982	10.734	123.921	11.381	0.641	0.522

يتضح من جدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين فئتي الدِّراسَة (الزوجات العاملات وغير العاملات) حيث إن مستوى الدلالة أكبر من 5%، وهي قيمة غير دالة، أو بمعنى آخر قيمة ت المحسوبة أقل من قيمة ت الجدوليَّة، وهذا يدل على عدم وجود فروق معنويَّة بين الزوجات العاملات والزوجات غير العاملات في إدراكهن للحقوق والواجبات الزوجيَّة والأسريَّة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة محمد (2013م) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين المتزوجات العاملات وغير العاملات في إدراكهن للحقوق والواجبات الزوجيَّة والأسريَّة, بينما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (الجندي، 2003م؛ أبو صيري، 2011م) التي أشارت إلى أن خروج المرأة للعمل يزيد من إدراكها لمهامها وخبراتها الأسريَّة.

جدول (7)

دلالة الفروق بين العاملات وغير العاملات في التوافق الاجتماعي

المتغير	العاملات		غير العاملات		قيمة (ت)	مستوي الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
بعد التوافق النفسي	47.50	4.002	46.035	5.167	-2.393	0.018
بعد التوافق الاجتماعي	41.008	3.533	40.228	4.424	-1.472	0.142
اجمالي التوافق	88.508	6.751	86.263	8.735	-2.172	0.031

يتَّضح من جدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين فئتي الدِّراسَة (الزوجات العاملات وغير العاملات) في بعد التوافق النفسي وفي إجمالي التوافق النفسي الاجتماعي عند مستوى دلالة 5٪، مما يدلُّ على وجود فروق معنويَّة في التوافق النفسي الاجتماعي لصالح الزوجات العاملات، وقد يرجع ذلك إلى أن عمل الزوجة يساعدها على إثبات ذاتها وتحقيق استقلالها المادي والمعنوي؛ الأمر الذي يجعلهن يشعرن بالأمان والطمأنينة نتيجة لذلك؛ ومن ثمَّ الحصول على توافق نفسي واجتماعي أكبر، وهذا يتَّفق مع دراسة العبيدي وولي (2009م) من أن العمل يحقق للمرأة إشباعًا نفسيًّا واجتماعيًّا وشعورًا بالقيمة والمكانة والأمن. وبذلك تتحقَّق صحة الفرض الثالث جزئيًّا.

الفرض الرابع: ينصُّ على أنه «لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين عينة الدِّراسَة في إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة تبعًا لمدة الزواج وتعليم الزوجين ودخل الأسرة». وللتحقق من صحة الفرض إحصائيًّا تم إجراء تحليل التباين أحادي الاتجاه لتوضيح الفروق في إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة، وحساب اختبار Tukey لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات، وجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8)

تحليل التباين لإدراك الحقوق والواجبات تبعًا لبعض المتغيرات

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات م.م	درجة الحريَّة	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
مدة الزواج	بين المجموعات	711.265	2	355.632	2.964	0.054 (دال)
	داخل المجموعات	26997.204	225	119.988		
	المجموع	27708.469	227			
تعليم الزوج	بين المجموعات	2624.588	2	1312.294	11.771	0.000 (دال)
	داخل المجموعات	25083.882	225	111.484		
	المجموع	27708.469	227			
تعليم الزوجة	بين المجموعات	274.606	2	137.303	1.126	0.326 (غير دال)
	داخل المجموعات	27433.863	225	121.928		
	المجموع	27708.469	227			
دخل الأسرة	بين المجموعات	2583.670	2	1291.835	11.569	0.000 (دال)
	داخل المجموعات	25124.799	225	111.666		
	المجموع	27708.469	227			

يتضح من جدول (8) وجود فروق دالة إحصائيًّا في الحقوق والواجبات الزوجيَّة تبعًا لمدة الزواج وتعليم الزوج ودخل الأسرة، ولدلالة الفروق بين المتوسطات استُخدم اختبار توكي وتَبَيَّن التالي:

- أن متوسط الدرجات في إجمالي الحقوق والواجبات الزوجيَّة تبعًا لمدة الزواج لفئة (10– أقل من 20 سنة) تبلغ (120.081) ويتدرَّج ليصل إلى (124.268) لفئة (أقل من 10 سنوات)، وهي مقاربة لفئة (20 سنة فأكثر)، حيث تبلغ (124.500)، وهذا يدلُّ على وجود فروق دالة إحصائيًّا بين العينة في إدراك الحقوق والواجبات لصالح مدة الزواج (20 سنة فأكثر)، ولعلَّ ذلك يرجع إلى اكتساب عامل الخبرة في الحقوق والواجبات لمن تصل مدة زواجهم لأكثر من 20 سنة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الصفتي وطه (2011م) في حين أنها اختلفت مع دراسة محمد (2013م) التي بيَّنت وجود علاقة عكسيَّة بين مدة الزواج والحقوق والواجبات.
- أن متوسط درجات العينة في إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة تبعًا لتعليم الزوج بلغ (117.00) للمستوى التعليمي المنخفض، ويتدرج حتى يصل إلى (126.216) للمستوى المرتفع، مما يدلُّ على وجود فروق بين العينة في الحقوق والواجبات لصالح تعليم الزوج المرتفع. ولعلَّ ذلك يرجع إلى أنه بارتفاع مستوى تعليم الزوج يرتفع مستوى تقبله لمنح الزوجة كافة حقوقها، ووعيه بأهميَّة رعاية تلك الحقوق. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الصفتي وطه (2011م) التي أكدت وجود فروق في إدراك الزوجات لحقوقهن وواجباتهن تبعًا لتعليم الزوج لصالح المستوى التعليمي المرتفع.
- بلغ متوسط الدرجات في إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة تبعًا للدخل الشهري (115.871) للمستوى المنخفض ويتدرَّج ليصل الى (126.062) للمستوى المرتفع، مما يدلُّ على وجود فروق بين العينة في الحقوق والواجبات لصالح الدخل المرتفع. وقد يرجع ذلك إلى انعكاس قوة المال في شخصيَّة المرأة وسلوكها، ومن ثمَّ حرصها على كافة حقوقها، وكذلك قدرتها على توفير من يعينها في إنجاز كثير من واجباتها. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة محمد (2013م) التي توصَّلت إلى عدم وجود علاقة بين الدخل الشهري وإدراك الحقوق والواجبات.

كما يتَّضح من جدول (8) عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة تبعًا لتعليم الزوجة، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (1.126) وهي قيمة غير دالة إحصائيًّا، ولعلَّ ذلك يرجع إلى طبيعة المجتمع وثقافته التي تعطي الحياة الزوجيَّة أهميَّة كبيرة، كما يتم تدريب وتثقيف الفتيات منذ الصغر على القيام بدورهن كزوجات، بغض النظر عن مستوى تعليمهن،

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (أبو صيري، 2011م؛ الصفتي وطه، 2011م؛ السيد، 2001م) التي أشارت إلى أن تدعيم مهارات ومعارف المرأة يؤدي إلى زيادة الوعي بحقوقها وواجباتها وأساليب تفعيلها عند ممارسة تلك الحقوق. وبذلك تتحق صحة الفرض الرابع جزئيًا.

الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على أنه «لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين عينة الدِّراسَة في التوافق النفسي الاجتماعي تبعًا لمدة الزواج، وتعليم الزوجين، ودخل الأسرة». وللتحقُّق من صحة الفرض إحصائيًا تم إجراء تحليل التباين أحادي الاتجاه لتوضيح الفروق في التوافق النفسي الاجتماعي، وحساب اختبار Tukey لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات، وجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9)

تحليل التباين للتوافق النفسي الاجتماعي تبعًا لبعض المتغيرات

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات م.م	درجة الحريَّة	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
مدة الزواج	بين المجموعات	400.595	2	200.297	3.299	0.039 (دال)
	داخل المجموعات	13659.440	225	60.709		
	المجموع	14060.035	227			
تعليم الزوج	بين المجموعات	538.715	2	269.357	4.482	0.012 (دال)
	داخل المجموعات	13521.321	225	60.095		
	المجموع	14060.035	227			
تعليم الزوجة	بين المجموعات	41.403	2	20.702	0.332	0.718 (غير دال)
	داخل المجموعات	14018.632	225	62.305		
	المجموع	14060.035	227			
دخل الأسرة	بين المجموعات	1440.128	2	720.06	12.838	0.000 (دال)
	داخل المجموعات	12619.907	225	56.088		
	المجموع	14060.035	227			

يتضح من جدول (9) وجود فروق دالة إحصائيًّا بين عينة الدِّراسَة في التوافق النفسي الاجتماعي تبعًا لمدة الزواج وتعليم الزوج ودخل الأسرة، ولإيجاد دلالة الفروق بين المتوسطات تم تطبيق اختبار توكي، وفيما يلي بيان ذلك:

- أن متوسط درجات العينة في التوافق النفسي الاجتماعي تبعا لمدة الزواج لفئة (أقل من 10 سنوات) بلغ (86.185) ويتدرَّج إلى (86.857) لفئة (10- أقل من 20 سنة)، ثم (89.122) لفئة (20 سنة فأكثر)، مما يدلُّ على وجود فروق لصالح مدة الزواج (20 سنة فأكثر). وقد يرجع ذلك إلى أن زيادة مدة الزواج يزيد من كثرة المواقف التعليميَّة التي قد يمرُّ بها الزوجان والمهارات والخبرات المتبادلة فيما بينهما، مما قد يسهم في تحقيق توافق نفسي واجتماعي أكثر مقارنة بغيرهما.
- بلغ متوسط درجات العينة في التوافق النفسي الاجتماعي تبعًا لتعليم الزوج (82.50) للتعليم المنخفض، ويتدرَّج ليصل إلى (88.246) للتعليم المرتفع، مما يدلُّ على وجود فروق لصالح تعليم الزوج المرتفع. ولعلَّ ذلك يرجع إلى أن التعليم يهذب من سلوك الزوج، ويزيد من وعيه بأهميَّة احترام الزوجة وتقديرها ومراعاة شخصيتها وظروفها النفسيَّة.
- بلغ متوسط درجات العينة تبعًا لدخل الأسرة في التوافق النفسي الاجتماعي (81.645) للمستوى المنخفض، ويتدرَّج ليصل إلى (89.285) للمستوى المرتفع، مما يدلُّ على وجود فروق بين العينة لصالح الدخل المرتفع. وهذا يتَّفق مع نتائج دراسات (الحجار، 2003م؛ أحمد، 2006م؛ مقبل، 2010م) التي توصلت إلى وجود فروق بين عينة الدِّراسَة في التوافق النفسي تُعزى لمتغير الدخل لصالح مستوى الدخل المرتفع، بينما اختلفت مع نتائج دراسة (الحجار، 2003م؛ مقبل، 2010م) في بعد التوافق الاجتماعي، كما اختلفت مع دراسة بركات (2010م) التي بينت أن التوافق العام لا يختلف لدى العينة باختلاف متغير الحالة الاقتصاديَّة.

كما يتبيَّن من دراسة الجدول (9) عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين عينة الدِّراسَة في التوافق النفسي الاجتماعي تبعًا لتعليم الزوجة، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (0.332) وهي قيمه غير دالة إحصائيًّا، مما يدلُّ على أن هناك اتفاقًا بين العينة في التوافق النفسي الاجتماعي تبعًا لتعليم الزوجة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الثابت (2009م) في عدم وجود فروق بين النساء في التوافق النفسي الاجتماعي تبعًا لمستوى التعليم كما تتفق مع دراسة الحجار (2003م) في عدم وجود فروق بين عينة الدِّراسَة في التوافق الكلي تبعًا لمستوى التعليم، في حين اختلفت معها في بعد التوافق النفسي، حيث توصلت إلى وجود فروق لصالح الحاصلات على

تعليم عالٍ. بينما تختلف نتيجة الدِّراسَة الحاليَّة مع نتائج دراسة (مقبل، 2010م؛ أحمد، 2006م) التي توصلت إلى وجود فروق بين الزوجات في التوافق النفسي الاجتماعي تبعًا لمستوى التعليم، لصالح المستويات التعليميَّة الأعلى. وبذلك تتحقق صحة الفرض الخامس جزئيًّا.

الفرض السادس:

ينصُّ الفرض السادس على أنه «لا توجد علاقة ارتباطيَّة دالة إحصائيًّا بين المتغيرات التصنيفيَّة (مدة الزواج، حجم الأسرة، تعليم الزوج، تعليم الزوجة، الدخل الشهري) وكلٍّ من إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة، والتوافق النفسي الاجتماعي لدى عينة الدِّراسَة». وللتحقُّق من صحة الفرض إحصائيًّا تم إيجاد مصفوفة معاملات الارتباط بين متغيرات الدِّراسَة كما في الجدول (10).

جدول (10

مصفوفة معامل الارتباط بين متغيرات الدِّراسَة.

المتغير	مدة الزواج	حجم الأسرة	عمل الزوجة	تعليم الزوج	تعليم الزوجة	الدخل الشهري
إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة	0.003	0.074	−0.043	0.303***	0.097	0.296***
التوافق النفسي الاجتماعي	0.164*	0.167*	0.143*	0.178**	0.053	0.308***

***دال عند مستوى 0.001 ، ** دال عند مستوى 01.0 ، * دال عند مستوى 05.0.

يتبيَّن من دراسة العلاقات الارتباطيَّة في جدول (10):

- وجود علاقة ارتباطيَّة موجبة بين إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة وكلٍّ من تعليم الزوج والدخل الشهري للأسرة، وذلك عند مستوى دلالة 0.001. بينما لا توجد علاقة ارتباطيَّة بين إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة وكلٍّ من مدة الزواج وتعليم الزوجة وعملها، مما يدل على أن ارتفاع مستوى تعليم الزوج والدخل الشهري للأسرة يصحبه ارتفاع في إدراك العينة للحقوق والواجبات الزوجيَّة. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة محمد (2013م) حيث أظهرت وجود علاقة ارتباطيَّة بين إدراك الزوجة لحقوقها وواجباتها وكلٍّ من مدة الزواج ومستوى تعليم الزوجة، بينما لا توجد علاقة ارتباطيَّة بين إدراك الزوجة لحقوقها وواجباتها وكلٍّ من تعليم الزوج والدخل الشهري.

- توجد علاقة ارتباطيَّة موجبة بين التوافق النفسي الاجتماعي وكلٍّ من مدة الزواج وحجم الأسرة وعمل الزوجة عند مستوى 0.05، ووجود علاقة ارتباطيَّة موجبة بين التوافق النفسي الاجتماعي وكلٍّ من تعليم الزوج والدخل الشهري عند مستوى 0.01 و0.001 على التوالي، في حين لا توجد علاقة ارتباطيَّة بين التوافق النفسي الاجتماعي وتعليم الزوجة. وهذا يعني أن ارتفاع مدة الزواج وحجم الأسرة وتعليم الزوج وعمل الزوجة والدخل الشهري للأسرة يصحبه ارتفاع في نسبة التوافق النفسي الاجتماعي لدى العينة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الفيفي، 2003م؛ العقبي، 2011م) التي بينت وجود علاقة ارتباطيَّة موجبة بين التوافق الاجتماعي وكلٍّ من تعليم الزوج وعمل الزوجة، وعلاقة ارتباطيَّة سالبة بين التوافق الاجتماعي وكلٍّ من حجم الأسرة والدخل الشهري، وتختلف معها في عدم وجود علاقة ارتباطيَّة بين التوافق الاجتماعي وتعليم الزوجة. وبذلك تتحقق صحة الفرض السادس جزئيًّا.

الفرض السابع:

ينصُّ الفرض السابع على أنه «لا توجد علاقة ارتباطيَّة دالة إحصائيًّا بين إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة، والتوافُق النفسي الاجتماعي لدى عينة الدِّراسَة». وللتحقُّق من صحة الفرض إحصائيًّا تم إيجاد مصفوفة معاملات الارتباط بين إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة والتوافق النفسي الاجتماعي كما في جدول (11).

جدول رقم (11)

مصفوفة معامل الارتباط بين إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة، والتوافق النفسي الاجتماعي.

المتغيرات	التوافق النفسي	التوافق الاجتماعي	التوافق النفسي الاجتماعي
الحقوق الزوجيَّة	0.663***	0.487***	0.642***
الواجبات الزوجيَّة	0.547***	0.516***	0.588***
إجمالي الحقوق والواجبات	0.692***	0.550***	0.691***

***دال عند مستوى 0.001 ، ** دال عند مستوى 01.0 ، * دال عند مستوى 05.0.

يتبين من دراسة العلاقات الارتباطيَّة في جدول (11) وجود علاقة ارتباطيَّة موجبة بين إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة والتوافق النفسي الاجتماعي ببُعديها عند مستوى دلالة 0.001، وتبدو هذه النتيجة منطقيَّة، فإدراك الزوجة لحقوقها وواجباتها يؤثر بشكل أو بآخر في توافقها النفسي واستقرارها، وشعورها بالطمأنينة والسكينة في بيت الزوجيَّة، كما ينعكس على توافقها اجتماعيًّا مع أسرتها ومحيطها الاجتماعي، وأن أي جهل في تلك الحقوق والواجبات قد يكون بذرة للخلافات والمشكلات الزوجيَّة، وسوء العلاقة بين الزوجين، ومن ثمَّ يحدث خلل في توافقهما النفسي والاجتماعي وتدهور العلاقة فيما بينهما. وهذا يتفق مع دراسة (محمد، 2013م؛ الصفتي وطه، 2011م) التي أثبتت وجود علاقة بين إدراك الزوجة لحقوقها وواجباتها وبين استقرارها الأسري وجودة حياتها، وبينت أن النساء الأكثر إدراكًا لحقوقهن وواجباتهن يتمتعن بجودة حياتهن أكثر من غيرهن، بما في ذلك توافقهن النفسي الاجتماعي. وبذلك لم تتحقَّق صحة الفرض السابع.

ثامنًا- الخاتمة

ملخَّص لأهم نتائج الدِّراسَة:

- ارتفاع مستوى إدراك الزوجات لحقوقهن وواجباتهن بشكل عامٍّ، واحتلَّ بُعد إدراك الحقوق المرتبة الأولى، يليها بعد الواجبات الزوجيَّة والأسريَّة.
- ارتفاع مستوى التوافق النفسي الاجتماعي لدى العينة بشكل عامٍّ، واحتلَّ بُعد التوافق النفسي المرتبة الأولى، بفارق طفيف عن بعد التوافق الاجتماعي.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين الزوجات العاملات وغير العاملات في إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة، بينما وجدت فروق بينهن في التوافق النفسي الاجتماعي، لصالح الزوجات العاملات.
- ووجود فروق دالة إحصائيًّا بين العينة في إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة، تبعًا لمدة الزواج وتعليم الزوج والدخل الشهري، لصالح المتزوجين من 20 سنة فأكثر، ومستوى تعليم الزوج المرتفع، ومستوى الدخل الشهري المرتفع.
- وجود فروق دالة إحصائيًّا بين عينة الدِّراسَة في التوافق النفسي الاجتماعي، تبعًا لمدة الزواج، ومستوى تعليم الزوج، والدخل الشهري، لصالح المتزوجين من 20 سنة فأكثر، ومستوى تعليم الزوج والدخل الشهري المرتفع.
- وجود علاقة ارتباطيَّة موجبة بين إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة وكلٍّ من تعليم الزوج والدخل، وعلاقة ارتباطيَّة موجبة بين التوافق

النفسي الاجتماعي وكلٍّ من مدة الزواج وتعليم الزوج والدخل وعمل الزوجة.

- وجود علاقة ارتباطيَّة موجبة بين الحقوق والواجبات الزوجيَّة والتوافق النفسي الاجتماعي عند مستوى دلالة 0.01.

توصيات الدِّراسَة:

- نظرًا لوجود علاقة قويَّة بين إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة والتوافق النفسي الاجتماعي؛ لذا توصي الدِّراسَة بضرورة عمل برامج إرشاديَّة خاصة موجهة للأسرة عبر وسائل الإعلام المختلفة لتوعية المتزوجين بحقوق وواجبات كل طرفٍ نحو الآخر، والتأكيد على أهميَّة إدراكها والالتزام بأدائها للتقليل من الخلافات الزوجيَّة، وتحقيق التوافق النفسي الاجتماعي لهم.
- تؤكد الدِّراسَة أهميَّة دراسة المتغيرات الديموغرافيَّة المؤثرة في التوافق النفسي الاجتماعي للمرأة المتزوجة، وتوصي بضرورة عقد ورشات عمل متطورة لدعم هذا التوافق لدى المرأة، ومساعدتها وتدريبها على خطوات ومهارات ضبط النفس والتحكم في الانفعالات.
- حثُّ وتشجيع المتزوجين والمقبلين على الزواج من الرجال على رفع مستوى تعليمهم، فارتفاع مستوى تعليم ربِّ الأسرة ينعكس على فهمه واستيعابه لكافة الحقوق والواجبات التي له والتي عليه، ومن ثمَّ إيجاد بيئة أسريَّة متفهمة وقادرة على إشباع حاجات أفرادها نفسيًّا واجتماعيًّا.
- العناية بدخل الأسرة؛ لما له من أهميَّة في تحسين مستوى أداء الزوجين لحقوقهما وواجباتهما، كما يشكل عنصرًا مهمًّا لإحساسهما بالراحة والطمأنينة، ومن ثمَّ يسهم بشكل كبير في رفع مستوى توافقهما.

المصادر والمراجع

أولًا- المصادر والمراجع العربيَّة:

أبو صيري، حنان محمد السيد. (2011م). إدراك المتزوجات حديثًا لمصادر خبراتهن الأسريَّة وعلاقته بتوافقهن الزواجي. المؤتمر السنوي العربي السادس ــ الدولي الثالث، المجلد 3 (ص: 1513-1545)، مصر: جامعة المنصورة.

أحمد، انتصار عبد العزيز زكي. (2006م). غياب رب الأسرة وعلاقته بإدارة وقت وجهد ربة الأسرة وتوافقها النفسي الاجتماعي. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، مصر: جامعة المنوفيَّة.

بركات، آسيا علي راجح. (2010م). التوافق النفسي لدى الفتاة الجامعيَّة وعلاقته بالحالة الاجتماعيَّة والمستوى الاقتصادي والمعدل التراكمي. ندوة التعليم العالي للفتاة: الأبعاد والتطلعات (ص: 365-400)، المدينة المنورة: جامعة طيبة.

الثابت، أوهام نعمان ثابت. (2009م). الضغوط النفسيَّة وعلاقتها بالتوافق النفسي والاجتماعي والزواجي لدى المصابات بسرطان الثدي المبكر في الأردن. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، عمان، الاردن: الأكاديميَّة العربيَّة المفتوحة.

جريدة الرياض. (2014م). إحصاءات «العدل»: 7 حالات

طلاق مقابل كل 10 حالات زواج خلال عام. استرجع من: http://www.alriyadh.com/990422.

الجماعي، صلاح الدين أحمد. (2007م). الاغتراب النفسي والاجتماعي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي. القاهرة: مكتبة مدبولي.

الجموعي، مومن بكوش. (2013م). القيم الاجتماعيَّة وعلاقتها بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى الطالب الجامعي دراسة ميدانية بجامعة الوادي. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجزائر: جامعة محمد خيضر.

الجندي، إيمان عبد السلام عبد المجيد. (2003م). دور برامج المرأة والأسرة بتلفزيون وسط الدلتا في رفع مستوى الوعي بإدارة موارد الأسرة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، مصر: جامعة المنوفيَّة.

الجهني، عبد العزيز حمدي أحمد. (2005م). الخلافات الزوجيَّة في المجتمع السعودي من وجهة نظر الزوجات المتصلات بوحدة الإرشاد الاجتماعي. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الرياض: جامعة نايف العربيَّة للعلوم الأمنيَّة.

الحجار، بشير. (2003م). التوافق النفسي والاجتماعي لدى مريضات سرطان الثدي بمحافظات غزة وعلاقته ببعض المتغيرات. (رسالة ماجستير غير منشورة)، غزة: الجامعة الإسلاميَّة.

الحيد، عبد الله فهد إبراهيم. (2006م). رعاية الزوجة لبيت الزوجيَّة. مجلة دراسات إسلاميَّة، (14)، 153-235.

زريفة، رشا بسام إبراهيم. (2010م). عوامل استقرار الأسرة في الإسلام. (رسالة ماجستير غير منشورة)، نابلس: جامعة النجاح الوطنيَّة.

ساميَّة، بوشاشي. (2013م). السلوك العدواني وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى طلبة الجامعة دراسة ميدانية بجامعة مولود معمري. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجزائر: جامعة مولود معمري.

سفيان، نبيل صالح. (2004م). المختصر في الشخصيَّة والإرشاد النفسي. القاهرة: دار النشر ايتراك.

سليمان، سناء محمد. (2005م). التوافق الزواجي واستقرار الأسرة من منظور إسلامي نفسي اجتماعي. القاهرة: عالم الكتب.

السيد، هناء محمد. (2001م). التدخل المهني لطريقة تنظيم المجتمع باستخدام استراتيجيَّة التدعيم وأداء القيادات النسائيَّة لدورها. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، الفيوم: جامعة القاهرة.

شقير، زينب. (2003م). مقياس التوافق النفسي. ط1، طنطا: كليَّة التربية.

شمس الدين، مصطفى. (د.ت). حقوق الزوجين ومدى التعسف فيها. استرجع من: http://shamela.ws/browse.php/book-30362/page-24057.

الصفتي، وفاء صالح مصطفى وطه، سماح محمد سعيد. (2011م). إدراك المرأة لحقوقها المشروعة وعلاقته باستقرارها الأسري. مجلة علوم وفنون دارسات وبحوث جامعة حلوان، 23(2)، 139-167.

العامر، عثمان صالح عبد المحسن. (2000م). معوقات التوافق بين الزوجين في ظل التحديات الثقافيَّة المعاصرة للأسرة المسلمة. مجلة كليَّة التربية، 15(17)، 25-77.

عبد الله، فهد. (د.ت). المختصر في فقه الحقوق الزوجيَّة. استرجع من: http://arareaders.com/books/details/7620.

العبيدي، محمد جاسم محمد و ولي، باسم محمد. (2009م). المدخل إلى علم النفس الاجتماعي. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

العقبي، سعديَّة أسعد عمر. (2011م). ملاءمة البيئة السكنيَّة لاحتياجات الأسرة السعوديَّة وعلاقتها بالتوافق الاجتماعي. (رسالة ماجستير غير منشورة)، مصر: جامعة حلوان.

الفيفي، سميرة أحمد حسن العبدلي. (2003م). إدارة موارد الأسرة وعلاقته بالتوافق الاجتماعي والدراسي للطالبة المتزوجة بالمرحلة الجامعيَّة بمكة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، مكة: جامعة أم القرى.

قرقوتي، حنان. (2013م). التعامل الأسري وفق الهدي النبوي (هدية الرحمن إلى بني الإنسان). دار شبكة الألوكة.

كريم، مصطفى. (2009م). الإدراك مفهومه وأهميته وخطواته. استرجع من: http://islammemo.cc/2009/12/25/92442.html.

محمد، منى مصطفى الزاكي. (2013م). إدراك الزوجة لحقوقها وواجباتها في ضوء الكتاب والسنة وعلاقته بجودة حياتها.

مجلة علوم وفنون دارسات وبحوث جامعة حلوان، 25(2)، 129-152.

مرسي، محمد مرسي محمد. (2009م). تأخر زواج الفتيات العوامل الاجتماعيَّة والاقتصاديَّة. الرياض: جامعة نايف العربيَّة للعلوم الأمنيَّة.

مصلحة الإحصاءات العامة والمعلومات. (2013م). مسح إنفاق ودخل الأسرة. استرجع من: (http://www.stats.gov.sa/ar/1456).

مقبل، مرفت عبدربه عايش. (2010م). التوافق النفسي وعلاقته بقوة الأنا وبعض المتغيرات لدى مرضى السكري في قطاع غزة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، غزة: الجامعة الإسلاميَّة.

الهيئة العامة للإحصاء. (2016م). المسح الديموغرافي. استرجع من: (http://www.stats.gov.sa/sites/default/files/ar-demographic-research-2016_1.pdf)

ثانيًا- المصادر والمراجع الأجنبيَّة:

References

Abdullah, F. (N. D.). Manual in the jurisprudence of marital rights (*in Arabic*). Retrieved from http://arareaders.com/books/details/7620).

Abu Sayri, H. M. S. (2011). The perception of the newly married wives of the sources of their familial experiences and its relation to their marital adjustment (*in Arabic*). *The Sixth Annual Conference of the Arab-Third International*, Vol. *3* (pp. 1513-1545), Egypt: Mansoura University.

Ahmad, E. A. Z. (2006). *The absence of the head of the family and its relationship to the management of time and effort of housewife and her psychological-social adjustment* (*in Arabic*). (Unpublished PhD thesis), University of Menoufiyya, Egypt: Menoufiyya.

Al-Amer, O. S. A. (2000). Adjustment obstacles between spouses in light of cultural challenges of Muslim family (*in Arabic*). *Journal of the College of Education, 15*(17), 25–77.

Al-Aqabi, S. A. O. (2011). *Appropriateness of the housing environment to Saudi family needs and its relationship with social adjustment* (*in Arabic*). (Unpublished MA thesis), Helwan University, Egypt.

Al-Fifi, S. A. H. A. (2003). *Management of the family resource and its relationship with the social and academic adjustment for the married female student at the university stage* (*in Arabic*). (Unpublished MA thesis), Umm Al-Qura University, Kingdom of Saudi Arabia: Makkah.

Al-Hajjar, B. (2003*). Psychosocial and social adjustment among women with breast cancer in Gaza governorate and its relationship with some variables* (*in Arabic*). (Unpublished MA. thesis), Islamic University, Palestine: Gaza.

Al-Heed, A. F. I. (2006). The care of the wife for her marital home (*in Arabic*). *Journal of Islamic Studies,* (14), 153-235.

Al-Jmaei, S. A. (2007). *Psychological and social alienation and its relationship with psychological-social adjustment (in Arabic)*. Cairo: Madbouly Library.

Al-Juhani, A. H. A. (2005). *Matrimonial disputes in Saudi society from the viewpoints of wives associated with social counseling unit (in Arabic).* (Unpublished MA thesis), Naif Arab University for Security Sciences, Kingdom of Saudi Arabia: Riyadh.

Al-Jumoi, M. B. (2013). *Social values and its relationship with psychological-social adjustment among university student: a field study at the University of Alwadi (in Arabic)*. (Unpublished MA thesis), University of Mohamed Khidr, Algeria.

Al-Jundai, E. A. A. (2003). *The role of the women and family programs on delta's center TV in rising the awareness level of the management of family resources (in Arabic)*. (Unpublished MA thesis), University of Menoufia, Egypt: Al-Menoufia.

Al-Obeidi, M. J. M., & Walyy, B. M. (2009). *Introduction to Social Psychology (in Arabic)*. Amman: Dar Al-Thaqafah for Publication and Distribution.

Al-Riyadh Newspaper. (2014). *Statistics «The ministry of justice»: 7 cases of divorce for every 10 cases of marriage within a year* (*in Arabic*). Retrieved from http://www.alriyadh.com/990422.

Al-Saffty, W. S. M., & Taha, S. M. S. (2011). Woman's perception of her legitimate rights and its relationship with her familial permanence (*in Arabic*). *Journal of Sciences and Arts, Studies and Research* - Helwan University, *23*(2), 139-167.

Al-Sayyid, H. M. (2001). *Professional intervention to the*

way society organized by using the consolidation strategy and women's leadership performance of their roles (in Arabic). (Unpublished PhD thesis), University of Cairo, Egypet: Fayoum.

Al-Thabit, O. N. T. (2009*). Psychological stress and its relationship with the psychological-social and marital adjustment among women with early breast cancer in Jordan* (*in Arabic*). (Unpublished PhD thesis), Amman: Arab Open Academy.

Barkat, A. A. R. (2010). Psychological adjustment among girls at the university and its relationship with the economic and social situation and GPA level (*in Arabic*). *Symposium of Female Higher Education: Trends & Perspectives* (pp. 365- 400), Almadina: Taibah University.

Central Department of Statistics and Information. (2013). *Household expenditure and income survey* (*in Arabic*). Retrieved from http://www.stats.gov.sa/sites/default/files/ar-demographic-research-2016_1.pdf.

Gallagher. R., Mckinley, S. H., & Dracup, K. (2003). Effects of a telephone counseling intervention on psychosocial adjustment in women following a cardiac event. *The Journal of Acute and Critical Care*, *32*, 79-87.

General Authority of Statistics. (2016). *Demographic survey*. Retrieved from http://www.stats.gov.sa/sites/default/files/ar-demographic-research-2016_1.pdf.

Helgeson, V. S., Snyder, P., & Seltman, H. (2004). Psychological and physical adjustment to breast cancer over 4 years: identifying distinct trajectories of change. *Health Psychology,*. 3 ,(1)*23*

Jancz, M. W. (2000). *Social and psychological adjustments of first generation polish immigrants to Australia*. (Unpublished PhD thesis), University of Sydney, Australia: Sydney.

Kareem, M. (2009). *Perception: Concept, significance, and steps* (*in Arabic*). Retrieved from http://islammemo.cc/2009/12/25/92442.html.

Karkooti, H. (2013). *Family dealings according to prophetic guidance (Rahman gift to human beings) (in Arabic)*. Dar Alalookah Network.

Mohammed, M. Z. M. (2013). Wife's perception of her rights and duties in the light of Quran and Sunnah and its relationship with her the quality of life (*in Arabic*). *Journal of Sciences and Arts, Studies and Research-* Helwan University*, 25*(2), 129-152.

Morsi, M. M. (2009). *Girl delayed marriage: Social and economic factors* (*in Arabic*). Riyadh: Naif Arab University for Security Sciences.

Mundt, J. C., Marks, I. M., Shear, M. K., & Greist, J. M. (2002). The work and social adjustment scale: A simple measure of impairment in functioning. *The British Journal of Psychiatry,*. 461-464 ,(5)*180*

Muqbil, M. A. A. (2010*). Psychological adjustment and its relationship with the ego strength and some variables among diabetics in the Gaza strip* (*in Arabic*). (Unpublished MA thesis), Islamic University, Palestine: Gaza.

Samiyyah, B. (2013). *Aggressive behavior and its relationship with psychological-social adjustment among university students: A field study at Mouloud Mammeri University* (*in Arabic*). (Unpublished MA thseis), University Mouloud Mammeri, Algeria.

Shams Al-Ddin, M. (N.D.). *The partners' rights and the extent of abuse found in it* (*in Arabic*). Retrieved from http://shamela.ws/browse.php/book-30362/page-24057.

Shukayyer, Z. (2003). *Psychological adjustment scale (in Arabic).* 1st ed., Tanta: College of Education.

Stanton, A. L., Danoff-Burg, S., Cameron, C. L., Bishop, M., Collins, C. A., Kirk, S. B., Sworowski, L. A., & Twillman, R. (2000). Emotionally expressive coping predicts psychological and physical adjustment to breast cancer. *Journal of Consulting and Clinical Psychology,*. 882 875- ,(5)*68*

Sufyan, N. S. (2004). *Manual in the personal and psychological counseling (in Arabic)*. Cairo: Aptrak for Publication.

Suleiman, S. M. (2005). *Marital adjustment and family permanence from an Islamic psychological and social perspective* (*in Arabic*). Cairo: The World of Books

Trief, P. M., Himes, C. L., Orendorff, R., & Weinstock, R. S. (2001). The marital relationship and psychosocial adaptation and glycemic control of individuals with diabetes. *Diabetes Care*, *24*(8), 1384-1389.

Willoughby, D. F., Kee, C. C., Demi, A., & Parker, V. (2000). Coping and psychosocial adjustment of women with diabetes. *The Diabetes Educator*, *26*(1), 105-112.

Zraifeh, R. B. I. (2010). *The factors of stability of the family in Islam (in Arabic)*. (Unpublished MA thesis), .An-Najah National University, Palestine: Nablus

أثر الإعلان الإلكتروني على السلوك الشرائي للسائحين السعوديين: دراسة تطبيقية على عينة من السائحين المحليين بمنطقة جازان

علي محمد المدبش (*)

جامعة جازان

(قدم للنشر في 14/ 08/ 1436 هـ؛ وقبل للنشر في 23/ 07/ 1437 هـ)

ملخص البحث: تهدف هذه الدراسة إلى معرفة أثر الإعلان الإلكتروني عبر شبكات الإنترنت على تسويق الخدمات السياحية وأثر ذلك على السلوك الشرائي للسائحين السعوديين؛ ولتحقيق ذلك تم الاعتماد على المسح الميداني لعينة ملائمة من السائحين السعوديين المترددين على محافظة جازان بلغت (400) سائح حيث صممت استمارة استبانة كأداة لجمع البيانات اللازمة لإتمام الدراسة. وقد تم قياس الأثر الإعلاني في وسائل التسويق الإلكترونية باستخدام أربعة متغيرات وذلك استناداً إلى نموذج AIDA: الانتباه، الاهتمام، الرغبة، قرار الشراء. وأظهرت نتائج الدراسة أن السائحين السعوديين المترددين على منطقة جازان يفضلون الإعلان الإلكتروني عن غيره من أنواع الإعلانات الأخرى؛ حيث يعد مصدراً مفيداً للمعلومات عن الخدمات السياحية. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن الإعلان الإلكتروني يؤثر بشكل إيجابي في توجيه السلوك الشرائي للسائحين السعوديين، وكان أثر الإعلان في استثارة اهتمام السائح بمضمون الرسالة الإعلانية هو الأقوى.

الكلمات المفتاحية: التسويق السياحي، الإعلان الإلكتروني، السلوك الشرائي، السياحة الداخلية، جازان.

*****

The Impact of Electronic Advertising on the Purchasing Behavior of Saudi Tourists in Jazan Region

Ali Mohammed Medabesh (*)

Jazan University

(Received 01/06/2015; accepted 03/04/2016)

Abstract: This study aims to investigate the impact of online advertising on the marketing of tourism services, and its effect on the buying behavior of Saudi tourists. To achieve that, a sample of 400 Saudi tourists who visit the region of Jazan has been surveyed, and a questionnaire was designed for collecting the necessary relevant data. The impact of online advertising was measured by four variables, based on AIDA model: attention, interest, desire, action (purchase decision) Results show that Saudi tourists prefer online advertising to other types of advertising; it is a useful source of tourist information services. The study results also reveal that electronic advertising positively affects the buying behavior of Saudi tourist.

Key Words: Tourism marketing, online advertising, buying behavior, domestic tourism and Jazan.



DOI:10.12816/0023166

(*) **Corresponding Author:**

Associate Professor of Marketing, Business Administration Department, Jazan University, P.O.Box 114, Postal Code: 45142 Jazan, Saudi Arabia.

(*) **للمراسلة:**

أستاذ مساعد في التسويق، كلية إدارة الأعمال، جامعة جازان، ص.ب. 114، الرمز البريدي: 45142 جازان، المملكة العربية السعودية.

e-mail: alim@jcba.edu.sa

المقدمة

تمثل السياحة اليوم صناعة متكاملة، تتضمن التخطيط والاستثمار والتسويق والتوزيع، وهي صناعة متعددة المراحل، تتفاعل مع وتعتمد على قطاعات الاقتصاد الأخرى؛ ولهذا تعتبر عاملاً مساعداً لعملية التنمية الاقتصادية، وخصوصاً في مجال البنية التحتية للاقتصاد. وفى المملكة العربية السعودية قد تزايد الاهتمام في الآونة الأخيرة بصناعة السياحة إذ إنها أصبحت تمثل مصدراً اقتصادياً هاماً ، مما جعلها تشكل جانباً كبيراً من الدخل القومي، فطبقًا لإحصائيات وتقديرات مركز المعلومات والأبحاث السياحية (ماس) من المتوقع أن يرتفع عدد الرحلات السياحية الداخلية والوافدة إلى 1.14 مليون رحلة سياحية بحلول عام 1441 هـ، ويتضمن هذا العدد 128 مليون رحلة سياحية محلية و 1.13 مليون رحلة سياحية وافدة، كما يتوقع أن يرتفع معدل نفقات السائحين المحليين إلى 3.87 بليون ريال سعودي بحلول عام 1441 هـ، في حين ستزداد نسبة نفقات السياح الوافدين من الخارج إلى 23 بليون ريال في نفس العام، وبالتالي يتوقع أن يزداد حجم نفقات السائحين في المملكة بالأسعار الثابتة إلى 3.101 بليون ريال في عام 1441 هـ. وسينتج عن النمو المتوقع في السياحة ما يقارب 7,807 مليون ليلة سياحية يقضيها السياح بحلول عام 1441 هـ الأمر الذي جعل استراتيجية التنمية بالمملكة العربية السعودية تعمل على استثمار المقومات السياحية بمناطق المملكة العربية السعودية المختلفة، وتحويل تلك المقومات إلى مصادر دخل تسهم في زيادة دخل المملكة الوطني والمحلي (مركز المعلومات والأبحاث السياحية ماس، 2012).

ويأتي اهتمام المملكة بالسياحة انطلاقاً من عدة أهداف لعل أهمها: الاستفادة من الأموال التي تنفق على السياحة الخارجية وتوظيفها داخلياً بهدف زيادة فرص العمل وزيادة النمو الاقتصادي إضافة إلى ما تسعى إليه المملكة العربية السعودية من تنمية القطاع الاقتصادي بالبحث عن مقومات المناطق السياحية، ومعرفة مساهمة كل منطقة وقدرتها في تنمية القطاع السياحي، وفي ضوء تلك الأهداف بدأت الهيئة العليا للسياحة برسم الخطوط العريضة لتنمية القطاع السياحي من دراسة وتذليل للمعوقات التي تواجه الاستثمار السياحي بالمملكة العربية السعودية. ومنطقة جازان الواقعة في الجزء الجنوبي الغربي من المملكة العربية السعودية تمثل إحدى المناطق الإدارية بالمملكة التي تشتمل على مقومات سياحية متنوعة في المجال الطبيعي والبشري والثقافي والخدمي، وتستطيع تلك المقومات الوفاء بتنمية سياحية متميزة لها قدرتها على تحقيق الأهداف المرسومة والناتجة عن الاهتمام بالتنمية

السياحية بالمملكة العربية السعودية (الهيئة العليا للسياحة والآثار، 2010).

ومما لا شك فيه أن وسائل تسويق تلك المقومات والخدمات السياحية تحتل أهمية بالغة؛ لكونها موجهة للمنتفع (السائح) وتعمل على إرضـاء رغباته، ويعرف العالم اليوم تغيرات عديدة، احتلت فيه الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات مكان الصدارة فـي اهتمامات مختلف قطاعات الأعمال والخدمات، وصناعة السياحة من أولى الصناعات التـي ارتبطـت ارتباطاً وثيقاً بالتقدم في مجال استخدام تكنولوجيا المعلومات وخاصة الإنترنت وتكنولوجيا الاتصالات السلكية واللاسلكية، باعتبار أن السياحة صناعة خدمية في المقام الأول، وأصبحت التعـاملات الإلكترونية السياحية صيحة عالمية وشرطاً مهماً من شروط تقديم خدمة سياحية تنافسية ذات جودة عالمية في بيئة تسويقية جديدة ألغي فيها عنصـرا المسافة والوقت بين عارض الخدمة السياحية وطالبها؛ لذا على المؤسسات السياحية تبني استراتيجية وثقافة التسويق السياحي الإلكتروني؛ للتمكن من المنافسة في هذه البيئة التسويقية الجديدة.

إنّ الإعلان بشكل عامّ والإعلان الإلكترونيّ على نحو خاصّ يُمثّلان نشاطاً حيوياً ومهماً في مجال الخدمات، ومنها الخدمات السياحية في سوقٍ تسوده منافسة شديدة؛ حيث يؤثر الإعلان الإلكتروني على الأنماط الاستهلاكية للسائح عن طريق تزويده بمعلومات عن مختلف الخدمات السياحية المتاحة بالمقصد السياحي، كما يمكنه التأثير على المشاركين في اتخاذ قرار الشراء. وللإعلان دور في لفت انتباه السائح للمنتجات والخدمات السياحية وتنمية اتجاه السائح الإيجابي نحوها، ويعتبر دور الإعلانات أساسياً في توجيه سلوك السائحين لاتخاذ قرارات الشراء. ويؤثر الإعلان في تـسويق الخـدمات الـسياحية مـن خـلال المضمون المعد بطريقة جاذبة للسائحين بحيث يكون الإعلان شاملاً كافة المعلومات التي يحتاجها السائح عن الموقع السياحي أو البرنامج السياحي ومجيباً على معظم تساؤلاته بهذا الشأن ومبيناً الفوائد التي ستعود على السائح من زيارة هذا المكان أو اشتراكه في هذا البرنامج السياحي. وحيث إن الخدمات السياحية غير ملموسة فإن إقناع الزبائن بفوائدها والعوائد منها لا تخلو من الصعوبة وتحتاج إلى جهد وتركيز كبيرين وسيقبل السائح زيارة المكان أو الاشتراك في برنامج سياحي معين متى ما شعر بأن ما يحصل عليه من فوائد يفوق ما ينفقه وبالتالي سيكون في مرحلة من الرضا تساهم في اشتراكه في هذا البرنامج السياحي أو زيارة الموقع السياحي المعلن عنه (Datamonitor, 2003). ويعتمد نجاح الحملة الترويجية للخدمات السياحية علـى عناصر المزيج الترويجي مثل الدعاية والإعلان والبيع الشخصي والعلاقات العامة وتنشيط المبيعـات

والنشر، ويعتمد كذلك على الميزانية المخصصة للعملية الترويجية. وحيث إن الإعلان على شبكة المعلومات الدولية من أهم عناصر المزيج الترويجي فسيكون محور تركيز هذه الدراسة.

وتضمنت الدراسة الحالية أربعة عناصر رئيسة: خصص الأول للمنهجية العلمية للدراسة، فيما تناول الثاني الإطار النظري للدراسة ومراجعة الأدبيات ذات العلاقة بموضوع الدراسة، والثالث للجانب العملي، والرابع تناول أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج وتوصيات.

مشكلة الدراسة:

استناداً إلى الحجم المؤثر للإنفاق السياحي، فقد أصبح للسياحة الداخلية نصيباً من اهتمامات برامج التنمية السياحية في المملكة العربية السعودية؛ لتحقيق هدفين متكاملين: الهدف الأول- يتمثل في توفير البديل المحلي الذي يؤدي على الأقل إلى تقليص حجم تسربات الإنفاق الناجمة عن توجه المواطنين إلى مواقع سياحية خارجية، والهدف الثاني- يتمثل في تعظيم المداخيل المتولدة عن السياحة نتيجة التوسع في استقطاب السياح المحليين وجذبهم إلى مواقع سياحية محلية. ومنطقة جازان تمتلك مقومات سياحية: منها ما يرتبط بالمقومات الطبيعية من وجود بيئات متباينة، ومنها ما يتعلق بالمقومات السياحة الثقافية، مما يقتضي اتباع أساليب علمية حديثة في التسويق السياحي لهذه المنطقة. وقد لاحظ الباحث أن الهيئات والمؤسسات السياحية في منطقة جازان لا زالت تعتمد على الوسائط التقليدية في الترويج السياحي لمنطقة جازان ولا تلجأ إلى استخدام التكنولوجيا الحديثة للمعلومات والاتصالات، وفي ضوء ذلك تحاول الدراسة الحالية دراسة أثر الإعلان في وسائل التسويق الإلكتروني على السلوك الشرائي للسائحين السعوديين. وبناء على ما سبق تكمن مشكلة الدراسة في الإجابة على بعض التساؤلات العامة وهي:

1. ما هي درجة تقبل السائح السعودي لاستخدام الإعلان الإلكتروني لتسويق منطقة جازان كمقصد سياحي؟
2. ما هي مزايا استخدام وسائل التسويق الإلكتروني في التسويق السياحي لمنطقة جازان؟
3. هل هناك علاقة معنوية بين المراحل المتدرجة للإعلان الإلكتروني (الانتباه، الاهتمام، الرغبة، الفعل) والسلوك الشرائي للسائحين السعوديين؟
4. ما هو دور بعض المتغيرات الديموغرافية في العلاقة بين الإعلان الإلكتروني والسلوك الشرائي للسائحين السعوديين؟
5. ما هي الجهات التي يجب أن تُسند إليها مسؤولية التسويق السياحي عبر شبكة الإنترنت؟

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها مما يلي:

1. من أهمية السياحة التي تلعب دوراً هاماً في تحقيق أهداف التنمية الاقتصادية؛ لذا فإن الاهتمام بنشر الثقافة السياحية وتقديم المقاصد السياحية لمنتجات ذات مزايا تنافسية عن المقاصد الأخرى يستلزم بذل المزيد من الجهد في مجال الاتصال التسويقي واستخدام التكنولوجيا الحديثة للمعلومات والاتصالات بكافة أشكالها وأنواعها بشكل علمي.

2. تمثل هذه الدراسة إضافة معرفية لفلسفة التسويق السياحي من خلال التطرق للأطر النظرية المرتبطة بمفهوم الإعلان الإلكتروني مما سيفتح الأبواب لدراسات مستقبلية تثري المكتبة العربية في هذا المجال.

3. إبراز دور الإعلان الإلكتروني وتأثيره على الترويج لمنطقة جازان كمقصد سياحي لما لهذا الموضوع من أهمية في وضع الاستراتيجيات التسويقية والترويجية الملائمة التي ستنعكس بدورها على تقديم رؤية واضحة للمهتمين بشؤون الخدمات السياحية في منطقة جازان.

4. تستمد هذه الدراسة أهميتها التطبيقية من النتائج المتوقعة، والتي يمكن أن تساهم في جذب المزيد من الاستثمار السياحي لهذه المنطقة وإنعاشها اقتصادياً واجتماعياً مما يزيد من أهمية دراسة هذا الموضوع.

أهداف الدارسة:

وفقاً للمشكلة التي بنيت على أساسها الدراسة، وفى ضوء أهميتها فإن الدراسة الحالية تهدف إلى ما يلي:

1. التعرف على مدى تقبل السائحين لاستخدام الإعلان الإلكتروني لتسويق منطقة جازان كمقصد سياحي.

2. التعرف على آراء السائحين تجاه المزايا المترتبة على استخدام الإعلان الإلكتروني في التسويق للسياحة الداخلية .

3. التعرف على أثر الإعلان الإلكتروني على السلوكيات الشرائية للسائحين السعوديين.

4. التعرف على آراء السائحين تجاه المعلومات التي ينبغي طرحها عبر الإعلان على الشبكة العنكبوتية لجذبهم للتفاعل مع الإعلان .

5. التعرف على آراء السائحين تجاه الجهات السياحية التي ينبغي لها القيام بمهام التسويق الإلكتروني.

نموذج وفرضيات الدراسة:

يعتبر الإعلان أحد المجالات التطبيقية الرئيسية لبحوث التسويق ويستلزم تقييم الأثر الإعلاني معرفة تامة بالآثار والنتائج التي يكون الإعلان قادرا على إحداثها لدى المستهلكين، وتُعد المقاييس المتعلقة بالتعرض للإعلان، وإدراك الإعلان، والاتصال الإعلاني هي أكثر المقاييس ارتباطًا ببحوث الأثر

الإعلاني. ويعتمد هذا البحث على تقييم المستهلكين أنفسهم لأثر الإعلان الإلكتروني على سلوكهم الشرائي، وبالرغم أن هذا الأسلوب في قياس أثر الإعلان يمكن أن يكون ذا طبيعة تراكمية إلا أنه يفي بغرض البحث ؛ لأنه ليس معني بتقييم حملة إعلانية معينة (الصمادي، 2003)، ولا تعتمد مقاييس الأثر الإعلاني على مقدار ما يولده الإعلان من مبيعات فحسب، وإنما تمتد إلى ما يمكن أن يحدثه الإعلان من آثار اتصالية وإقناعيه لدى العملاء، ويفترض أن تقود في النهاية إلى استمالة وتوجيه السلوك الشرائي. وبناء على ذلك وفي ضوء مشكلة الدراسة وأهدافها تم اختيار النموذج المتعدد كنموذج للدراسة، ويشتمل النموذج على ثلاثة أنواع من المتغيرات: المتغير المستقل (مراحل الإعلان الإلكتروني) ولدراسة هذا المتغير فقد تم الاعتماد على دراسة (الصمادي، 2003)، ويتضمن هذا المتغير (مرحلة الانتباه، مرحلة الاهتمام، مرحلة الرغبة، مرحلة الفعل)،أما المتغير الوسيط فيتمثل في العوامل الديموغرافية التي تتوسط العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع ويشمل هذا المتغير (النوع، الفئة العمرية، المؤهل العلمي، متوسط الدخل الشهري، منطقة السكن، تكرار الزيارة لمنطقة جازان)، وأخيراً المتغير التابع والذي يتمثل في السلوك الشرائي للسائحين السعوديين لدراسة مدى تأثره بالمتغير المستقل والمتغير الوسيط. وتم طرح مجموعة من الفرضيات الرئيسية والفرعية المتعلقة باختبار علاقات الارتباط والتأثير بين متغيرات الدراسة وذلك على النحو التالي:

الفرضية الرئيسية الأولى:

لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية للمراحل المتدرجة للإعلان الإلكتروني على السلوكيات الشرائية للسائحين السعوديين. ويتفرع منها الفرضيات التالية:

1) لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية لدرجة انتباه المتصفح للإعلان الإلكتروني على السلوكيات الشرائية للسائحين السعوديين.

2) لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية لاهتمام المتصفح بمضمون الرسالة الإعلانية على السلوكيات الشرائية للسائحين السعوديين.

3) لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية للتصرف المتوقع من جانب المتصفح (الرغبة) على السلوكيات الشرائية للسائحين السعوديين.

4) لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية للاستجابة السلوكية التي تمت استمالتها من قبل الإعلان الإلكتروني على السلوكيات الشرائية للسائحين السعوديين.

الفرضية الرئيسية الثانية:

لا توجد فروقات في تأثير الإعلان الإلكتروني على

السلوكيات الشرائية للسائحين السعوديين تعزى إلى المتغيرات الديموغرافية والسلوكية. ويتفرع منها الفرضيات التالية:

1) لا توجد فروقات في تأثير الإعلان الإلكتروني على السلوكيات الشرائية للسائحين السعوديين تعزى إلى الفئة العمرية.

2) لا توجد فروقات في تأثير الإعلان الإلكتروني على السلوكيات الشرائية للسائحين السعوديين تعزى إلى المؤهل العلمي.

3) لا توجد فروقات في تأثير الإعلان الإلكتروني على السلوكيات الشرائية للسائحين السعوديين تعزى إلى متوسط الدخل الشهري.

4) لا توجد فروقات في تأثير الإعلان الإلكتروني على السلوكيات الشرائية للسائحين السعوديين تعزى إلى تكرار الزيارة لمنطقة جازان.

محددات الدراسة:

تتمثل محددات الدراسة الحالية في النقاط التالية:

المحدد الأول:

اقتصرت الدراسة الحالية على محافظة جازان، ولم تشمل المحافظات الأخرى نظراً لسهولة الوصول إليها كونها تقع في نطاق عمل وسكن الباحث.

المحدد الثاني:

تقتصر هذه الدراسة على دراسة تأثير الإعلان على الشبكة العنكبوتية (الإنترنت) مثل وسائل التواصل الاجتماعي، والبريد الإلكتروني، ومحركات البحث المختلفة على تسويق الخدمات السياحة، ولن يتم التطرق لبقية عناصر المزيج الترويجي كالبيع الشخصي والعلاقات العامة والدعاية والنشر.

المحدد الثالث:

هو المحدد الزمني، فقد تم تجميع بيانات الدراسة في الفترة من 10 يناير 2015 م إلى 28 فبراير 2015 م وهى الفترة التي تشهد رواجاً سياحياً بمنطقة جازان بسبب إقامة المهرجان الشتوي والذي يتزامن مع إجازات منتصف الفصل الدراسي للجامعات والمدارس بالمملكة.

مجتمع وعينة الدراسة:

تألف مجتمع الدراسة من السائحين السعوديين الذين زاروا منطقة جازان، حيث تم أخذ عينة ملائمة تتناسب مع أغراض الدراسة بلغت (400) مفردة بمعامل ثقة 95٪ وهو مستوى شائع في بحوث التسويق، وفى حدود خطأ معياري 5٪ وهى أيضاً حدود خطأ مقبولة في بحوث التسويق. وقد وجد أن اختيار عينة مؤلفة من 400 مفردة يمكن أن تكون كافية لأغراض البحث علما بأن هذا الحجم يزيد عن الحجم المطلوب لغايات التوزيع الطبيعي.

وقد اعتمدت الدراسة الحالية على مصدرين لجمع البيانات اللازمة لإنجاز هذه الدراسة وهما: مصادر ثانوية، ومصادر أولية. وقد تم الحصول على البيانات الثانوية من الأدبيات المتوفرة ونتائج بعض الدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة؛ وذلك بهدف استكمال الإطار النظري وصياغة فرضيات الدراسة، أما البيانات الأولية فقد تم الحصول عليها من خلال الدراسة الميدانية التي استخدمت استبانة تم تصميمها وتطويرها لتشمل مختلف متغيرات الدراسة واختبار فروضها. وقد راعى الباحث صياغة الأسئلة بأسلوب يلائم الفئة المستهدفة، كما روعي التسلسل المنطقي في عرض الأسئلة وأن تكون الأسئلة واضحة وبسيطة ومفهومة.

أداة الدراسة:

اعتمد الباحث في جمع بياناته الأولية على أسلوب الاستبانة والتي ساهمت في بناء الإطار العملي للدراسة حيث اشتملت على أربعة أجزاء: اختص الجزء الأول منها بقياس المتغيرات المتعلقة ببعض العوامل الديموغرافية لعينة الدراسة، أما الجزء الثاني فقد اشتمل على عبارات لقياس مدى تقبل السائح السعودي لاستخدام وسائل التسويق الإلكتروني في تسويق الأماكن السياحية والمزايا التي يمكن تحقيقها من وراء ذلك، وفى الجزء الثالث من الاستبانة تم قياس أثر الإعلان الإلكتروني على السلوك الشرائي للسائح السعودي من خلال قياس أثر الإعلان على أربعة متغيرات هي: **الانتباه** (ويقيس درجة انتباه السائح للإعلان الإلكتروني وتركيزه على الأفكار المعروضة)، **الاهتمام** (ويقيس مستوى الاهتمام الذي كرسه السائح لمضمون الرسالة الإعلانية)، **الرغبة** (وتقيس التصرف المتوقع من جانب السائح في اتجاه قيامه بالشراء)، **الفعل** (ويقيس الاستجابة السلوكية الواضحة التي تمت استمالتها من قِبل الإعلان). أما الجزء الأخير من الاستبانة فهدف إلى قياس آراء المبحوثين تجاه المعلومات التي ينبغي طرحها عبر الإعلان الإلكتروني فضلاً عن التعرف على آراء المبحوثين تجاه الجهات المقترحة للقيام بدور ومهام التسويق الإلكتروني للسياحة الداخلية.

وقد تم اعتماد مقياس ليكرت الخماسي المستويات ليعبر عن درجة توافق العبارات مع آراء المستجيبين، حيث أعطى مستوى الموافقة بشدة القيمة (5)، مستوى الموافقة أعطيت القيمة (4)، ومستوى محايد القيمة (3)، مستوى عدم الموافقة القيمة (2)، وأخيرا عدم الموافقة بشدة القيمة (1). وقد تم توزيع الاستبانات باستخدام أسلوب التوزيع والجمع المباشر Drop and Collect للحصول على البيانات المطلوبة، حيث تم توزيع الاستبانات على عينة عشوائية تتناسب مع أغراض الدراسة بلغت (400) من السائحين

السعوديين، وذلك في أماكن تجمعهم في الفنادق والشاليهات والمتنزهات السياحية، وتم استرداد 320 استبانة بمعدل استجابة بلغ (84٪) وبعد فحص الاستبانات تم استبعاد 16 استبانة لعدم صلاحيتها للتحليل وبذلك يكون العدد النهائي للاستبانات الخاضعة للدراسة 304 استبانة.

منهجية الدراسة:

استخدمت الدراسة أساليب الإحصاء الوصفي والتحليلي، حيث تم استخدام برامج الإحصاء الوصفي المتضمنة مقاييس النزعة المركزية كالوسط الحسابي والجداول التكرارية والانحراف المعياري لجميع متغيرات الدراسة؛ وذلك للتعرف على معدل تواجد كل متغير في عينة البحث ومعدل تشتته، إضافة إلى الأساليب الإحصائية التحليلية كاختبار تحليل التباين وتحليل الانحدار البسيط والمتعدد لمعرفة تأثير المتغيرات المستقلة مجتمعة على المتغير التابع، ومدى تأثير كل متغير من المتغيرات المستقلة على المتغير التابع. وللتحقق من الثبات والاتساق الداخلي للعبارات المستخدمة في أداة القياس (الاستبانة) تم عرضها على عدد من المحكمين والخبراء الأكاديميين المختصين للتأكد من دقة صياغة فقرات الاستبانة وصحة العبارات المستخدمة وملاءمتها لأهداف الدراسة، وقد جرى تعديل بعض الفقرات والعبارات لرفع درجة ثبات واتساق الأداة وذلك قبل إخضاعها للتحليل الإحصائي، وقد تم قياس مستوى الثبات والاتساق الداخلي باستخدام مقياس (ألفا كرونباخ)، وقد أظهرت النتائج أن معامل (ألفا كرونباخ) للمقياس ككل يقع في الحدود المقبولة حيث بلغت قيمته (88%) .

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري:

يلعب الإعلان دوراً هاماً في التعريف بالمنظمة وخدماتها وتعزيز علاقتها بعملائها المستهدفين؛ وذلك لما له من دور فاعل في التأثير في سلوك العميل الشرائي وتوجيهه بما يتفق مع أهداف المنظمة وتنمية ولائه لها. ويهدف الإعلان إلى إظهار الخدمات السياحية التي تقدمها المؤسسة المعلنة وبيان مزايا هذه الخدمات للعملاء المحتملين، وهو ما قد يولد الرغبة لدى هؤلاء العملاء لشراء الخدمات المعلن عنها سواء عن طريق المشاركة في برنامج سياحي أو زيارة مقصد سياحي، ومن هنا تظهر أهمية الإعلان في استطاعته إقناع العملاء المحتملين والمستهدفين بالخدمات التي يتم الإعلان عنها للاشتراك فيها قبل الشروع في تحليل أثر الإعلان الإلكتروني على السلوك الشرائي للسائحين السعوديين، لا بد من توضيح مفهوم وأهداف الإعلان بناء على ما ورد في الدراسات السابقة،

وحسب النموذج المقترح للدراسة؛ لذا سيتم التطرق في هذا الموضوع للنقاط التالية:

أولاً – الإعلان:

تعددت تعاريف الإعلان في الأدبيات المتخصصة، فالبعض يرى أن الإعلان عملية اتصال من طرف (مقدم السلعة أو الخدمة) تهدف إلى التأثير في طرف آخر (العميل المستهدف) بعيداً عن الاعتبارات الشخصية، بحيث يقوم المعلن بنشر معلومات معينة عن سلعته أو خدمته من خلال وسائل الإعلان المناسبة (Stanton, 1985). ويشير (Duncan, 2002) إلى أن الإعلان هو استخدام المنظمات لوسائل الإعلان المناسبة مقابل مبلغ من المال لإيصال معلومات محددة عن منتج معين سواء سلعة أو خدمة إلى شريحة عريضة من الجماهير بهدف التأثير على سلوكها واتجاهاتها، وهو إعلان غير شخصي. بينما يتم النظر إلى الإعلان على أنه وسيلة تساعد المعلن على تعريف عملائه المستهدفين بسلعته وخدماته وتعريف هؤلاء العملاء بحاجاتهم والطرق المناسبة لإشباعها (Kotler, 1994). ويرى البعض أن الإعلان وسيلة للإقناع حيث يحرص المعلن على إقناع عملائه المحتملين لشراء سلعه أو خدماته عن طريق العبارات الجميلة والصور المعبرة والتي يتم إعادتها وعرضها بطريقة مدروسة ومؤثرة في العملاء المستهدفين، للحصول على النتائج المرجوة من هذا الإعلان وإقناع العملاء بالشراء أو الاشتراك في السلع والخدمات (الطائي، 1991). وتعرف الجمعية الأمريكية للتسويق الإعلان بأنه: "الوسيلة غير الشخصية لتقديم الأفكار أو السلع أو الخدمات بواسطة جهة معلومة ومقابل أجر مدفوع" (التركستاني،2011).

وقد تزايدت أهمية الإعلان في المنظمات السياحية لوجود منافسة شديدة في هذه الصناعة وظهور خدمات ومنتجات جديدة ومتنوعة، وبالتالي كان لابد من استخدام الإعلان كوسيلة لإظهار الخدمات السياحية التي تقدمها للسياح المحتملين وللحفاظ على حصتها السوقية في هذه الصناعة، وقد بينت الدراسات أهمية الإعلان لما كان له من أثر إيجابي ونتائج جيدة في لفت نظر السياح للخدمات السياحية والتأثير في القرارات الشرائية للانضمام إلى البرامج السياحية وشراء الخدمات السياحة المتاحة والمعلن عنها نظراً لتصميم الإعلان المناسب والتقنيات الحديثة المستخدمة فيه، والتي تؤثر في قناعات السائح، وتساهم في اتخاذ قراره الشرائي (القائدي، 2008).

مما لا شك فيه أن توجه السائح إلى مقصد سياحي ما دون غيره يعتمد على الإعلان كعنصر أساسي في الاختيار حيث إنه لا يعرف المنطقة ولم يسبق له مشاهدتها؛ لذا فإن نجاح السياحة يعتمد بصورة مباشرة على نجاح الإعلان، ولذلك نلاحظ أن

كثيراً من الجهات تحرص على الإعلان عن مناطقها السياحية بالطرق المناسبة لجذب أكبر عدد ممكن من السائحين (Armstrong and Kotler, 2000). وفي ذات السياق توصلت الدراسات المتخصصة إلى ذكر أهداف متعددة للإعلان حيث ترى بعض الدراسات أن الهدف الرئيسي للإعلان هو تغيير النظرة تجاه منتج معين (خدمة أو سلعة أو فكرة) والتأثير في سلوك العملاء المستهدفين حتى يقوموا بشراء هذا المنتج، حيث يحاول صاحب الإعلان إقناع العملاء المستهدفين بالشراء مع أن هذا المنتج قد لا يكون في قائمتهم الشرائية قبل مشاهدة الإعلان (أبو رستم وأبو جمعة، 2003)، وبالتالي فإن الإعلان يهدف إلى زيادة مبيعات المنظمات وتعزيز حصصها في السوق. وفي المجال السياحي يمكن ذكر أهم أهداف الإعلان كما يلي:

1. تعريف العملاء المحتملين بالخدمات والبرامج السياحية والجهات السياحية (القائدي، 2008).
2. تذكير السائح بأن شراء هذه الخدمات السياحية سيلبي حاجاته ورغباته (مقابلة والسرابي، 2001).
3. استغلال المواسم والمناسبات للتوسع في تقديم الخدمات والبرامج والعروض السياحية (مقابلة، 1999).
4. تغيير القرار الشرائي للعملاء تجاه منتج سياحي معين (أبو رستم وأبو جمعة، 2003).
5. استمرارية الطلب السياحي على مدار العام والتغلب على فترات الركود الموسمية (الصميدعي ، 2006).

ويجب أن يكون محتوى المادة الإعلانية صادقاً ومعبراً عن المادة المعلن عنها؛ لأن الإعلان لا يمكن أن يضيف مزايا جديدة للخدمة ليست موجودة فيها اصلاً بل هو مجرد وسيلة للتعريف بهذه الخدمة. وإذا زاد محتوى الإعلان عن حقيقة الخدمة المقدمة فإن ذلك قد يؤدي إلى فقد الكثير من العملاء حتى وإن تمكن المعلن من جذب عدد منهم في بداية إعلانه إلا أنه بمجرد اكتشافهم عدم توافق ما تم الإعلان عنه مع ما يتم تقديمه من خدمات سيفقد المعلن هؤلاء العملاء وغيرهم ممن قد ينقل له معلومات عن التجربة التي حصلت مع مقدم هذه الخدمة (القائدي، 2008). وهذا ملاحظ تماماً في كثير من البرامج السياحية التي تفقد مصداقيتها بمجرد تجربتها مثل كثير من حملات الحج الداخلية التي غالباً لا تتوافق خدماتها مع ما تم الإعلان عنه مسبقاً، وبالتالي لابد أن تكون معلومات الإعلان صادقة ومعبرة وتتلمس احتياجات العملاء ودوافعهم. هذا وتختلف طرق الإعلان السياحي باختلاف الهدف الذي صمم من أجله، وبالتالي لابد للمسوق السياحي أن يلم بكل المعلومات الخاصة

بكل وسيلة من وسائل الإعلان مثل تكلفتها، مزاياها، عيوبها، الوقت المناسب لها ومدى مناسبتها للجمهور المستهدف لكي يختار الأفضل منها في توصيل رسالته الإعلانية ومن تلك الوسائل أو القنوات الإعلانية ما يلي: (مقابلة والسرابي، 2001)

1. التلفاز:

يعتبر التلفاز من القنوات الإعلانية ذات الشريحة الجماهيرية الكبيرة ولها تأثير فعال على المتلقين؛ لأنها مسموعة ومرئية، وإذا تم اختيار الوقت المناسب للإعلان فسيحقق أثره على الجمهور المستهدف بصورة فعالة.

2. المذياع:

يعتبر المذياع من القنوات الإعلانية الأكثر انتشارا، والتي من الممكن سماع إعلانها في أي وقت وأي مكان، فإذا تم الإعلان في هذه الوسيلة باستخدام صوت مناسب أو شخص مشهور فسيتم تحقيق هدف الإعلان بنجاح.

3. الصحف:

الصحف اليومية أو الأسبوعية لها تأثير كبير على الجمهور؛ حيث يتم عرض الإعلانات فيها ويجد القارئ الوقت الكافي لقراءة الإعلان وإعادته أكثر من مرة والتأكد من المعلومة التي يريدها، وقد كانت الصحف الأكثر انتشاراً إلى أن ظهرت القنوات الإلكترونية إلا أنها لازالت تحتفظ بنصيب مناسب في المجال الإعلاني.

4. المجلات:

تمتاز الإعلانات في المجلات بجاذبية كبيرة، من خلال استخدام الصور والألوان بطريقة متميزة، وبالتالي تمثل المجلات السياحية المتخصصة وسيلة ترويجية مهمة في جذب السياح للبرامج السياحية .

5. اللافتات والملصقات:

تستخدم هذه الوسيلة بكثرة لما لها من جاذبية وإثارة ، وقد توضع عند مفترق الطرق أو في الموانئ أو شوارع المطارات أو على الأبنية العالية لكي تجذب انتباه الجمهور وتدفعه للاشتراك في البرامج السياحية أو شراء السلع والخدمات السياحية المعلن عنها، كما ينبغي استخدام المواقعِ المزدحمة لعرض تلك اللافتات والملصقات والصور والألوان المشوقة لتحقيق الأهداف المنشودة.

6. المهرجانات:

تمثل المهرجانات وسيلة هامة من وسائل الجذب المستخدمة في الإعلانات السياحية، وكثيراً ما تستغل الشركات السياحية هذه المناسبات للإعلان عن برامجها السياحية إلى أماكن إقامة المهرجانات، وهذه المهرجانات بدورها تجذب الكثير من السياح للتعاقد على هذه البرامج .

7. الشبكة العالمية للمعلومات (الإنترنت):

يعتبر الإعلان عبر شبكة الإنترنت من أكثر وسائل

الترويج جاذبية وانتشاراً في ظل الاتجاه نحو التسويق الإلكتروني، فالإعلان المباشر عبر الإنترنت يتزايد بمعدل 12٪ سنويا، وقد قدم التسويق الإلكتروني مفهوماً جديداً للإعلان، وهو أن المؤسسات تقدم رسائلها الترويجية بشكل متعمد إلى بيئات مستهدفة من خلال مواقع إلكترونية محددة يتوقع أن تكون جماهيرهم قادرة على تمييزها وإدراكها (خويلد، 2009).

وهنا لابد من التذكير أن اختيار إحدى الوسائل الإعلانية أعلاه يجب أن يتم بدراسة مستفيضة لكي تحقق المنشأة السياحية أهدافها من هذا الإعلان ألا وهو تسويق خدماتها وزيادة مبيعاتها ، فلكل من هذه الوسائل مزاياها وعيوبها لذلك ينبغي تحديد شريحة معينة من المستهلكين قبل اختيار الوسيلة الإعلانية لكي يتم تسويق خدماتهم إلى تلك الشريحة.

ثانياً- السياحة والخدمات السياحية:

تختلف تعاريف السياحة باختلاف الزاوية التي ينظر إليها من خلالها، فالبعض يعرفها كظاهرة اجتماعية، والبعض الآخر يعرفها كظاهرة اقتصادية، ومنهم من يرى بأنها عامل لبعث العلاقات الإنسانية والتنمية الثقافية، ويمكن ذكر أول تعريف للألماني جويير فرويلر الذي عرفها بأنها: "ظاهرة تنبثق من الحاجة المتزايدة إلى الراحة وتغير الهواء، وإلى مولد الإحساس بجمال الطبيعة ونمو هذا الإحساس، والشعور بالبهجة والمتعة، والإقامة في مناطق لها طبيعتها الخاصة، وأيضا نمو الاتصالات وخاصة بين الشعوب وأوساط مختلفة من الجماعات الإنسانية ، وهي الاتصالات التي كانت ثمرة اتساع نطاق التجارة والصناعة سواء أكانت كبيرة أو متوسطة أو صغيرة وثمرة تقدم وسائل النقل" (دعبس، 2009). وعرفها آخرون بأنها: "ذلك النشاط الحضاري والاقتصادي والتنظيمي بانتقال الأفراد إلى بلد غير بلدهم، وإقامتهم فيه لمدة لا تقل عن 24 ساعة لأي غرض ماعدا العمل الذي يدفع أجره داخل البلد المزار" (عبد العظيم، 1996). وكتعريف شامل يمكن اعتماد تعريف منظمة السياحة العالمية (World Tourism Organization WTO) والتي ترى بأنها " تشمل أنشطة الأشخاص الذين يسافرون إلى أماكن تقع خارج بيئتهم المعتادة، و يقيمون فيها لمدة لا تزيد عن سنة بغير انقطاع، للراحة أو لأغراض أخرى، و تتألف البيئة المعتادة للشخص من منطقة محددة قريبة من مكان إقامته مضافاً إليه كافة الأماكن التي يزورها بصورة مستمرة و متكررة" (رشيد ويوسف، 2012).

إن تعريف السياحة لا يكتمل إلا بتعريف السائح

الذي يمثل محور هذا النشاط، وفي هذا السياق عرفته منظمة السياحة العالمية بأنه: "كل زائر مؤقت يقيم في البلد الذي يزوره 24 ساعة على الأقل ولا تزيد عن 24 شهراً، وليس بهدف الاستقرار أو الإقامة الدائمة أو القيام بأعمال تجارية (برنجي، 2008) بحيث تكون أسباب السفر من أجل الترفيه، الراحة، الصحة، قضاء العطل، الدراسة، الديانة، الرياضة، أو من أجل القيام بأعمال عائلية أو حضور مؤتمرات، ندوات علمية، ثقافية وسياسية (رشيد ويوسف، 2012).

أما الخدمات السياحية فتعرف بأنها "النشاطات التي تكون غير مادية أو غير ملموسة والتي يمكن تقديمها بشكل منفصل أو مستقل، وتوفر إشباع الرغبات والحاجات وليست بالضرورة أن ترتبط مع بيع منتج أو خدمة أخرى وعند تقديم الخدمة قد لا يتطلب نقل الملكية" (رشيد ويوسف، 2012)، ويتكون النشاط السياحي من سلع ملموسة وسلع غير ملموسة وبالتالي يمكن أن يطلق عليه مسمى الخدمات المختلفة أو المركبة، ويتميز نشاط الخدمات السياحية ببعض الخصائص من أهمها ما يلي (رشيد ويوسف، 2012):

1. النشاط السياحي لا يمكن نقله أو تخزينه.
2. ضرورة قدوم العميل لموقع النشاط السياحي.
3. يتم إنتاج واستهلاك المنتج السياحي في نفس الوقت ونفس المكان.
4. إمكانية الإحلال والاستبدال في النشاط السياحي كاستبدال سكن من فندق إلى فندق آخر.
5. تأثر النشاط السياحي بالمواسم وارتباطه بها في الغالب.

ثالثاً – التسويق السياحي:

يتبوأ التسويق في صناعة السياحة أهمية مزدوجة تتمثل في جانبين أساسيين: الأول- يتمثل في كون التسويق السياحي مفهوماً حديثاً مستنداً إلى ركائز ثلاثة: أنه موجه بالمنتفع (السائح)، وأنه يعتمد على إرضاء وإشباع تشكيلة متنوعة ومتباينة من الحاجات والرغبات والأذواق، وأن التسويق السياحي كمفهوم حديث ومتجدد يعتمد على مبدأ تعاضد جهود المعنيين بالعمل السياحي. أما الجانب الثاني- فهو يختص بطبيعة صناعة السياحة نفسها، فالمعروف أن السياحة نشاط اجتماعي وإنساني قبل أن يكون كياناً شاخصاً وملموساً. فالتسويق السياحي يمكن أن يعرف بأنه " ذلك النشاط الإداري والفني الذي تقوم به المنظمات والمنشآت السياحية داخل الدولة وخارجها لتحديد الأسواق السياحية المرتقبة والتعرف عليها والتأثير فيها بهدف تنمية وزيادة الحركة السياحية القادمة منها وتحقيق التوافق بين المنتج السياحي وبين الرغبات والدوافع للشرائح السوقية المختلفة" (الطائي، 2002). وهكذا فإن التسويق السياحي هو عملية

إدارية تتضمن وضع الأهداف والعمليات التنظيمية إضافة إلى العمليات الإدارية ويمكن القول بأن التسويق السياحي هو الحاجة إلى تحديد الأسواق وتقرير قطاعاتها وتخمين الموقف التنافسي، واستخدام الوسائل المناسبة للنفاذ للأسواق مثل: الإعلان والترويج، وسائل الاتصال والمواصلات، والعمل على تطوير المزيج التسويقي الذي ينبغي أن يكون منسجماً مع قدرة المؤسسة والمنطقة (بوباح، 2011).

ويعتبر التسويق الإلكتروني من أحدث الوسائل التي يمكن الاعتماد عليها لتسويق النشاط السياحي بالتركيز على شبكة الإنترنت في الترويج للمنتج السياحي على أوسع نطاق، ويؤدي إلى سهولة الوصول إلى الملايين باعتبار الإنترنت وسيلة جديرة بالثقة لربط الأفراد ونقل المعلومات بينهم في صورة سهلة وبسيطة. إن التقاء قطاعي السياحة والتكنولوجيا الحديثة أدى إلى ظهور مفهوم السياحة الإلكترونية (e-tourism) التي تعرف بأنها: "نمط سياحي يتم تنفيذ بعض معاملاته التي تتم بين المؤسسة السياحية والسائح من خلال استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (Khanchouch, 2004) ، أو أنها "نمط سياحي يتم تنفيذ بعض معاملاته التي تتم بين مؤسسة سياحية وأخرى أو بين مؤسسة سياحية ومستهلك (سائح) من خلال استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وبحيث تتلاقى فيه عروض الخدمات السياحية من خلال شبكة المعلومات الدولية (الإنترنت) مع رغبات جموع السائحين الراغبين في قبول هذه الخدمات السياحية المقدمة عبر شبكة الإنترنت" (السمان، 2005). وقد ظهرت السياحة الإلكترونية مع بداية ظهور خدمة الشبكة العنكبوتية (Web Wide World)، أي تزامنا مع استخدام الإنترنت ما بين المؤسسات ومثيلاتها (B2B) وما بين المؤسسات والمستهلكين (B2C) وما بين المستهلكين أنفسهم (C2C)، وقد ظهر degriftour.com كأول موقع سياحي سنة 1990 (بختي وشعوبي، 2010).

ويعد التسويق الإلكتروني قلب الأعمال الإلكترونية والتجارة الإلكترونية، ومفهوم التسويق الإلكتروني هو إعطاء أو إضافة القيمة إلى المنتجات وتوسيع قنوات التوزيع، وتقوية المبيعات، وخدمات ما بعد البيع عندما يتم الاتصال مع العملاء وفهم حاجاتهم وتحقيقها بشكل أفضل. ويتضمن التسويق الإلكتروني التعامل باستخدام الخط المفتوح Online وبواسطة مواقع إلكترونية والتفاعل عبر وسائل الإعلان من خلال البريد الإلكتروني والهاتف المحمول، فهي أدوات إلكترونية تسمح بالحوار مع العملاء (Smith and Chaffey, 2002). وتوظف الاستراتيجيات الإعلانية على شبكة الإنترنت أكثر من شكل لترويج منتجاتها وأهم هذه الأشكال:

1. الشريط الإعلاني: يتمثل في عرض رسالة ترويجية في شكل شريط داخل الموقع، تحوى الرسالة صوراً ورسومات ونصوصاً تهدف لخلق الوعي لدى المتصفح (المشترى المحتمل)، ويعد من أكثر الأشكال استخداما لوجود بيئة تفاعلية بين المعلن والمشتري من خلال الضغط على الشريط الإعلاني لطرح الأسئلة حول المنتج والحصول على إجابات فورية (خويلد، 2009).

2. الإعلان بالبريد الإلكتروني: من أفضل الوسائل التي تمكن من إيصال الرسالة الترويجية للعملاء المحتملين، وتشير العديد من الدراسات إلى جدوى الإعلان بالبريد الإلكتروني، ودرجة تقبله الكبيرة لدى المستخدمين (El-Mahdi, 2008).

3. الإعلان ضمن الموقع: هو من نماذج الإعلان الإلكتروني الفعالة ويندرج ضمنه العديد من الأنواع مثل: إعلانات الرعاية الرسمية أو رعاية المحتوى أو الإعلانات الفجائية التي تظهر فجأة أثناء تصفح الموقع أو أثناء الخروج منه.

4. الإعلانات الفاصلة: وتتمثل في الإعلانات التي تظهر عند نسخ برنامج أو معلومات من شبكة الإنترنت إلى الحاسب الآلي، بهدف استحواذ الانتباه (الطائي، 2007).

5. الطلقات الإعلانية: يظهر هذا الإعلان بصورة مفاجأة كطلقة أثناء تصفح المواقع الإلكترونية أو أثناء محاولة الدخول على موقع معين (حماني، 2012).

6. الإعلان الجانبي: ويعرف أيضا بالإعلان ناطح السحاب، ويمتاز بعموديته، و تأثير هذا النوع أقوى، وكذلك فاعليته في إيصال رسالة المعلن إلى المتصفح؛ ذلك لأنه لا يختفي حالما ينزل هذا الأخير إلى أسفل الصفحة الإلكترونية، بل يبقى إلى الجانب، أي في مرأى المتصفح، مما يزيد من فرص النقر عليه (حماني، 2012).

ويعد ظهور التسويق السياحي الإلكتروني كمفهوم حديث في ممارسة الأنشطة التسويقية عبر الإنترنت أو وسائل الاتصال الحديثة جزءاً أساسياً من أنشطة التجارة الإلكترونية، حيث يعرف بأنه سلسلة وظائف تسويقية متخصصة، ومدخل شامل لا يقتصر على المتاجرة بالمنتجات والخدمات السياحية، وإن كان يستخدم التقنيات الرقمية كرافعة لتحسين أداء المنظمة بشكل عام (الطائي، 2007) وأصبح الاهتمام بالتسويق السياحي الإلكتروني متزايداً ومترافقا مع زيادة الاهتمام بالتجارة الإلكترونية فبعد أن كانت السياحة الإلكترونية تسهم بما قيمته 7٪ من إجمالي التجارة الإلكترونية عام 1997 وأصبحت 35٪ عام 2002 وبلغت 65٪ في نهاية عام2011. وتحتل الخدمات السياحية حالياً المرتبة الأولى في التجارة الإلكترونية. كما يستحوذ قطاع التسويق السياحي على

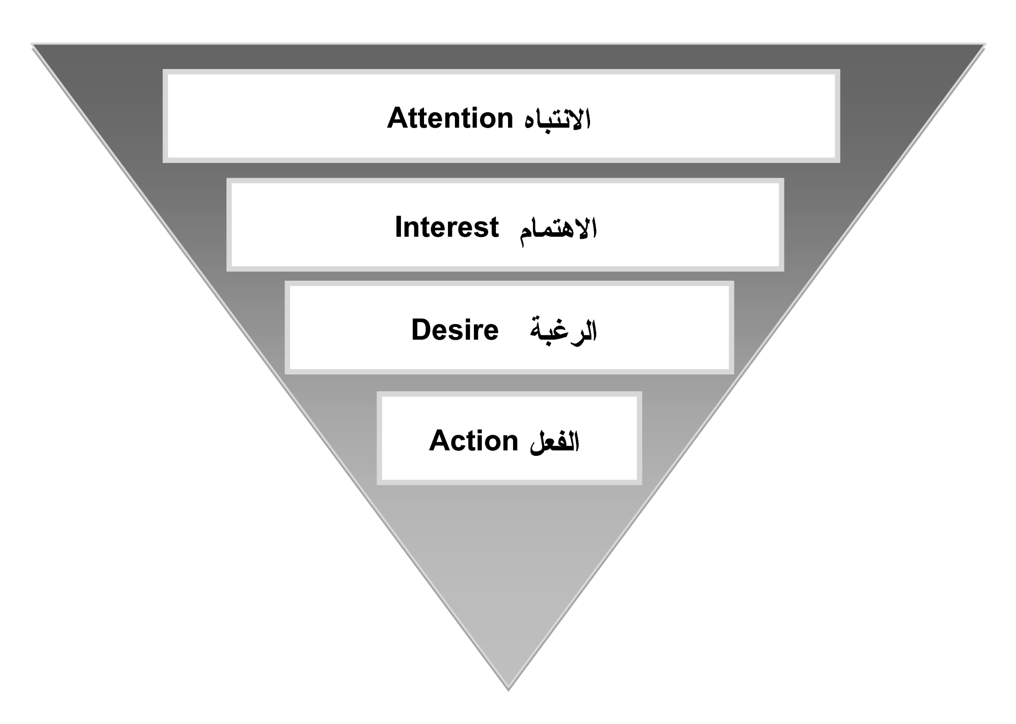
ما نسبته 24٪ من عائدات إعلانات الإنترنت المختلفة، وحسب تقرير التسويق الإلكتروني الصادر عن مؤسسة Forrester للبحوث فإن عائدات قطاع السياحة الإلكترونية من تذاكر السفر الجوية والبحرية، الحجوزات بالفنادق، واستئجار السيارات السياحية لسنة 2008، حازت منها الرحلات الجوية مبلغ 32.8 مليار دولار أمريكي، مقابل مبلغ 16.4 مليار دولار عائدات الفنادق (بختي وشعوبي، 2010).

رابعاً- أثر الإعلان الإلكتروني على السلوك الشرائي للعميل:

يهدف الإعلان باعتباره عملية اتصال إلى إحداث تغيرات سلوكية معينة من خلال نقل العميل أو المشتري من مرحلة إلى أخرى وصولاً إلى مرحلة الشراء. إن الاستجابة الشرائية هي الخطوة الأخيرة التي يهدف المعلنون لدفع المستهلكين إلى اتخاذها باعتبارها الهدف النهائي للإعلان ، ويعتبر فهم عملية الاستجابة التي يقوم بها المستهلك للوصول إلى قرار الشراء ، إلى جانب معرفة كيف يؤثر الإعلان على عملية الاستجابة أمرًا ضروريًا لتقديم حملات إعلانية فعالة. وللتعرف على أثر الحملة الإعلانية على سلوك المشتري لابد من التفكير في التغيرات التي تحدث لمستويات الإدراك والاتجاهات ، وهذا يقودنا إلى النماذج التي وضعت لعملية الاتصال التسويقي للأفراد والمتمثلة في نماذج هيكل الاستجابات، حيث وضعت نماذج عديدة إلا أنها تشترك جميعها في أنها ترى أن العميل يمر بثلاثة مستويات أساسية هي :مستوى المعرفة (وهنا يقوم العميل بعمليات عقلية تؤدي إلى إدراك ومعرفة المنتج أو الخدمة المعلن عنها) ، مستوى الانفعال (وهنا تحدث الاستجابات العاطفية وتتكون الاتجاهات نحو المنتج أو الخدمة، مستوى الفعل أو السلوك (وهذه المرحلة تشير إلى الأفعال التي يقوم بها المستهلك كرد فعل للجهود الإعلانية كالقيام بالشراء) (Pelsmacker, 2001).

وحيث إن المشتري يكتشف ويدرك المنتج بشكل عام ثم ينتقل إلى مرحلة الفهم والتقصي عن المنتج بهدف الحصول على مزيد من المعلومات عنه وقد يقوم بتجريب المنتج، وبالتالي من الممكن أن يصبح من مستخدمي هذا المنتج بانتظام ، وفيما يلي عرض لأهم وأشهر هذه النماذج:

1. نموذج AIDA: يعد هذا النموذج من أشهر النظريات والأساليب في المبيعات ويطبق لتحديد ردود الفعل، والعواطف، والرغبات في المنتج ونوع ردة الفعل لدى العميل إما بزيارة مفترضة إلى المتاجر وشراء المنتج أو إخبار الأصدقاء عن العلامة التجارية. حيث يمر المستهلك حسب هذا النموذج خلال مراحل متتابعة عند الشراء تبدأ بالانتباه ثم الاهتمام ثم الرغبة ثم القيام بالشراء (Zilkmund and Amico, 2002). والشكل التالي يبين نموذج AIDA لمراحل تأثير الإعلان (Mandossian, 2009).



شكل رقم (1): نموذج AIDA

2. نموذج تدرج التأثير: حسب هذا النموذج يمر المستهلك خلال مراحل متعددة من مرحلة عدم الوعي إلى مرحلة الوعي ثم المعرفة ثم الإعجاب ثم التفضيل ثم الاقتناع ثم القيام بالشراء (Etzel, 1997).

3. نموذج التبني: وحسب هذا النموذج يمر العميل من خلال مراحل الوعي ثم الاهتمام ثم التقييم ثم التجربة ثم القيام بعملية التبني أي شراء المنتج.

4. نمــوذج داجمار: ويــرى هذا النمــوذج أن المستهلك ينتقل من مرحلة اللاوعي إلى الوعي والإدراك ثم مرحلة الفهم فالاقتناع ثم الشراء (Chaffey, 2003).

5. نموذج انتقال المعلومات عبر الإنترنت: ويصف هذا النموذج الذي وضعه Hofacker عام 2000 مراحل انتقال المعلومات للمستخدم عند استخدام الإنترنت، وحسب هذا النموذج ينتقل المستهلك من مرحلة التعرض للإعلان إلى الانتباه ثم الفهم والإدراك ثم القبول ثم الاحتفاظ بالمعلومات وتذكرها (Bruner and Kumar, 2000) .

ويوضح الجدول التالي ملخصا لخصائص تلك النماذج الخمسة:

جدول (1): ملخص لخصائص نماذج الاتصال التسويقي للأفراد.

المرحلة	نموذج AIDA	نموذج تدرج التأثير	نموذج التبني	نموذج داجمار	نموذج انتقال المعلومات
ما قبل الإدراك		عدم الوعي		اللاوعي	
الإدراك	الانتباه	الوعي المعرفة	الوعي	الوعي الإدراك	الانتباه الفهم
العاطفة	الاهتمام الرغبة	الموافقة التفضيل الثقة	الاهتمام التقييم	الاقتناع	القبول
التصرف	الفعل	الشراء	الفعل	التجربة الشراء	الاحتفاظ بالمعلومات

المصدر: من إعداد الباحث.

الدراسات السابقة:

هدفت الدرسة التي قام بها (Machlouzarides, 2010) بعنوان (The future of destination marketing: the case of Cyprus) إلى إيجاد نموذج تسويقي جديد للأماكن السياحية، وقد بينت هذه الدراسة أهمية استخدام وسائل التسويق الإلكتروني في تسويق الأماكن السياحية، وأظهرت أهمية التسويق الإلكتروني في عمليات بناء الوعي من خلال العديد من المنظمات والمؤسسات السياحية حيث بإمكان السائح التعرف على العديد من المصادر السياحية البشرية والطبيعية من خلال المواقع الإلكترونية الخاصة بتلك المؤسسات والمنظمات السياحية الوطنية ، حيث قامت هذه الجهات في تصميم خطة تسويقية للمواقع السياحية من خلال المواقع الإلكترونية تهدف إلى بناء ثقافة سياحية ونشر الوعي السياحي، وتوصلت الدراسة إلى أهمية طرح الأدوات التسويقية من خلال التسويق الإلكتروني لما لها من دور في تسويق المنتجات السياحية محلياً ودولياً. بينما هدفت دراسة كل من (Dale and Robinson, 2001) بعنوان (The theming of tourism education: a three-domain approach) إلى معرفة مناقشات الطرق المستقبلية للتعليم السياحي وتوضيح ذلك لأصحاب المصالح السياحية واقترحت هذه الدراسة نموذج تعليم سياحي ثلاثي الأبعاد يشمل: تعليماً سياحياً عاماً، وتعليماً سياحياً موجهاً للتوظيف السياحي، وتعليماً سياحياً يعتمد على المتطلبات الخاصة بالسوق أو المنتجات. وتوصلت في

نتائجها إلى توضيح الخطة الفعلية التي يمكن لأصحاب المصالح السياحية تطبيقها للحصول على أفضل النتائج. وكذلك الدراسة التي قام بها (Batra, 2006) بعنوان (Tourism marketing for sustainable development) هدفت إلى اقتراح مقاييس مستقبلية لضمان استمرار السياحة المستدامة من خلال وضع استراتجية تسويقية عند تغير الطلب على السوق السياحي في الأوقات الحرجة وقد بينت الدراسة أن التسويق يعد الوسيلة الأساس في إبراز القوة الاقتصادية للقطاع السياحي وأظهرت الدراسة ضرورة بناء خطة تسويقية تهدف إلى إبراز منافع القطاع وتغيير المواقف والاتجاهات السلبية في المجتمع تجاه السياحة الداخلية من خلال إشراك العديد من الجهات: كالجامعات، ووسائل الاتصال، والمدارس، والحكومات المحلية في الأقاليم، والمؤسسات الخاصة (فنادق ، مطاعم ، مكاتب السياحة والسفر ، وغيرها).

والخلاصة أن أهمية التسويق السياحي الإلكتروني تنبع من المنافع الضخمة التي يوفرها سواء لمقدمي الخدمات السياحية أو للسائحين أنفسهم، والتي تسهم في تجاوز الحواجز التقليدية في المعاملات السياحية النمطية، ومن أهم هذه المنافع (السمان، 2005):

1. تيسير تقديم المعلومات التي تعتمد عليها صناعة السياحة حيث يساعد تقديم المعلومات من خلال الأدوات الإلكترونية على تقديمها بشكل أفضل وبسرعة أكبر؛ لذلك يجب أن يتم الاعتماد على بعض أدوات التسويق الإلكتروني مثل الكتالوجات والكتيبات والمجلات الإلكترونية، ونوادي الإنترنت، وغرف الدردشة، والمسابقات الإلكترونية (عيد، 2008) بالإضافة إلى أدوات خلق تجربة التعايش المكاني مع المكان السياحي من خلال تطبيقات نظم المعلومات الجغرافية، والتي تتيح العرض التفصيلي المكاني للجهة السياحية لمتصفحي الموقع (بظاظو، 2011)، ولاشك أن تلك الأدوات تسهل تعريف السائح بالسلع والخدمات السياحية، بالإضافة إلى إمكانية تجواله إلكترونياً في الأماكن التي يريد السفر إليها.

2. تخفيض تكاليف الخدمات السياحية المقدمة ومن ثم تمتع المنتج السياحي بميزة نسبية نتيجة لانخفاض الأسعار. فمن شأن استخدام وسائل التسويق الإلكترونية التقليل من تكاليف التسويق السياحي، وتكاليف الإنتاج (تسهيل وتسريع التواصل بين منتج الخدمة السياحية والوسيط)، وتكاليف التوزيع (تسهيل إجراء الصفقات مع شريحة كبيرة من المستهدفين)، بالإضافة إلى خفض حجم العمالة.

3. سهولة تطوير المنتج السياحي وظهور أنشطة سياحية جديدة تتفق مع شرائح السائحين المختلفة، وذلك من خلال قياسات الرأي التي تمكن من معرفة التوجهات السياحية الجديدة والخدمات الأساسية

والمكملة التي يحتاجها السائحون.

4. زيادة القدرة التنافسية للمؤسسات السياحية بما يسهم في زيادة مبيعاتها وإيراداتها وأرباحها، وهو ما ينعكس في النهاية على زيادة القيمة المضافة للقطاع السياحي في الناتج المحلى الإجمالي.

5. وأخيراً كون شيوع استخدام وسائل التسويق السياحي الإلكتروني دليلاً على تقدم البنية التكنولوجية والخدمات الإلكترونية في البلد المعني، بما يسهم في زيادة الاستثمارات الأجنبية وفى تمتع بنية الأعمال الحكومية والخاصة بالمصداقية في التقارير الدولية.

وفى هذا الإطار وإدراكاً منها لأهمية التسويق السياحي الإلكتروني، فقد دعت الأمانة العامة لمجلس جامعة الدول العربية الدول الأعضاء إلى تنفيذ نتائج دراسة " تطبيق السياحة الإلكترونية في العالم العربي" حيث أوصت هذه الدراسة بتفعيل التسويق السياحي الإلكتروني على ثلاث مراحل؛ يتم في المرحلة الأولى إنشاء بوابة للسياحة العربية على شبكة الإنترنت تربط إدارات السياحة الوطنية العربية إلكترونياً علاوة على التنسيق فيما بينها لعرض المعلومات السياحية وإحالة الزائر إلكترونياً إلى مواقع الشركات السياحية العربية التي تعتمد السياحة الإلكترونية باعتبارها أسلوباً تسويقياً لعروضها السياحية، أما المرحلة الثانية فيتم فيها إيجاد البنية التي تمكن المؤسسات السياحية من إتمام الصفقات التجارية وتسوية المبالغ المالية المترتبة عليها بالإضافة إلى تمكين السائح عبر بوابة السياحة العربية من شراء العروض ودفع قيمتها إلكترونياً. وتتضمن المرحلة الثالثة تطبيق مفهوم السياحة الإلكترونية المتكاملة بحيث تتمكن شركات السياحة الإلكترونية من الاستفادة من خدمات التجارة الإلكترونية وإنهاء المعاملات المالية إلكترونياً فيما بينها ومع السائحين علاوة على ربط السياحة الإلكترونية مع بقية الأنشطة التجارية والاقتصادية في البلدان العربية المختلفة، وأكدت الدراسة على أهمية إنشاء منظمة لتسويق وإدارة الوجهات السياحية لكل منطقة سياحية في كل الدول العربية إضافة الى منظمة خاصة بالدول العربية مجتمعة (عــيد، 2008).

ويحتاج التسويق السياحي الإلكتروني إلى توافر عدة متطلبات حتى يمكن تطبيقه، وبالأخص في الدول النامية. ولا ترتبط هذه المتطلبات بالبنية السياحية القائمة، وإنما تتجاوز ذلك لتشمل الإطار المؤسسي والتنظيمي المنظم للعمل، والبنية التشريعية في مجال التجارة الإلكترونية، والتقدم في بنية تكنولوجيا المعلومات، وأخيراً البنية الثقافية التي تساعد على تقبل المجتمع والأشخاص لفكرة التجارة الإلكترونية في مجملها (المنظمة الدولية لصناعة السياحة الإلكترونية والتسويق الإلكتروني، 2012).

تحليل البيانات واختبار فرضيات الدراسة:

يمكن توضيح تحديد الخصائص الديموغرافية والسلوكية لأفراد عينة الدراسة على النحو التالي:

جدول (2): توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات الديموغرافية والسلوكية (N=304).

المتغير	الخيارات	التكرار	٪
الفئة العمرية	أقل من 30 سنة	68	22٪
	من 30 سنة إلى أقل من 40 سنة	121	40٪
	من 40 سنة إلى أقل من 60 سنة	106	35٪
	أكبر من أو يساوي 60 سنة	9	3٪
المؤهل العلمي	الثانوية العامة	85	28٪
	الدبلوم	71	23٪
	جامعي	148	49٪
	ماجستير/ دكتوراه	0	00٪
متوسط الدخل الشهري	أقل من 5000 ريال شهريا	10	3٪
	من 5000 الى أقل من 10000 ريال شهريا	82	27٪
	أكثر من أو يساوي 10000 ريال شهريا	212	70٪
تكرار الزيارة لمنطقة جازان	أول مرة	124	41٪
	مرتين	147	48٪
	ثلاث مرات فأكثر	33	11٪
مصدر المعلومات السياحية عن جازان	الإعلانات السياحية	146	48٪
	الصحف والمجلات	86	28٪
	زيارة وكالات السفر والسياحة	40	13٪
	المواقع الإلكترونية للهيئات السياحية	32	11٪

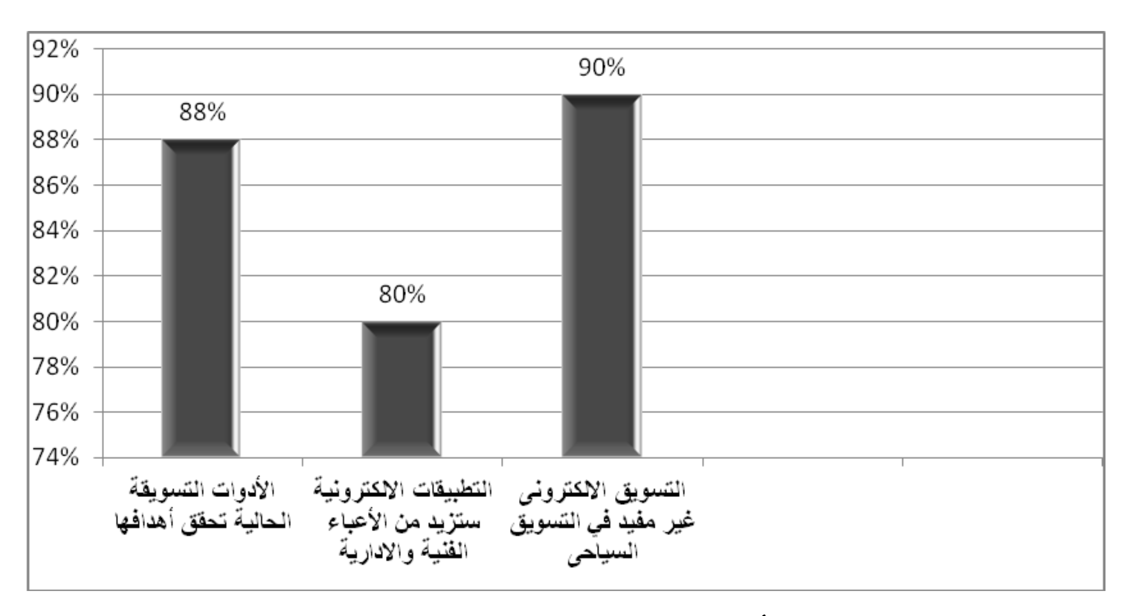
يتضح من النتائج الواردة في الجدول رقم (2) أن النسبة الأكبر من عينة الدراسة (40٪) تتراوح أعمارهم بين 30 سنة إلى أقل من 40 سنة، في حين أن (35٪) من إجمالي أفراد العينة تتراوح أعمارهم بين 40 سنة إلى أقل من 60 سنة، مقابل (14.5٪) أعمارهم أقل من 30 سنة، وهكذا فإن حوالي (97٪) من عينة

الدراسة هم من ذوي الأعمار أقل من 60 عاماً. كما يتضح من نتائج الجدول السابق أن نسبة كبيرة من المشاركين في الدراسة (49٪) جامعيون، وهم يمثلون الفئة الأكبر من أفراد عينة الدراسة، في حين أن (28٪) من المشاركين حاصلين على درجة الثانوية العامة ، بينما تحصل (23٪) منهم على درجة الدبلوم في تخصصات مختلفة، ويتضح كذلك من النتائج السابقة أن متوسط الدخل الشهري لمعظم المشاركين في الدراسة (70٪) يبلغ أكثر من 10000 ريال شهريا. وتشير البيانات الواردة في جدول (2) إلى أنه بالرغم من أن نسبة كبيرة من السياح المحليين (41٪) يزورون منطقة جازان للمرة الأولى، إلا أن ما يدعو إلى التفاؤل هو أن حوالي (59٪) منهم قاموا بتكرار الزيارة وهو ما يعتبر جانباً إيجابياً يحتاج للاستغلال والتعزيز. والنمط الغالب على الرحلات السياحية لمنطقة جازان هو السياحة العائلية بنسبة (80٪)، يليه من حيث الأهمية الرحلات الفردية بنسبة (20٪). وتشير البيانات إلى أن غالبية السياح المحليين قد قدموا إلى منطقة جازان بقصد قضاء الأجازات بنسبة بلغت (49٪)، ثم تلاها نسبة القادمين بهدف المشاهدة والتمتع بالشواطئ والحياة المائية (43٪)، فيما تقاربت نسبة السياح بقصد الأعمال وزيارة الأهل والأصدقاء بينما لم يُظهر أي من أفراد العينة اهتماما بالسياحة الثقافية.

تم تقسيم مصادر المعلومات السياحية الموثوق بها عن منطقة جازان إلى أربعة مصادر، والجدول رقم (2) يبين كل مصدر مقرونًا بعدد ونسبة مفرداتِهِ من العينة. يلاحظ من الجدول أن الاعلانات السياحية تعد الوسيلة الأكثر أهمية للحصول على المعلومات بنسبة (48٪)، تلاها وسائل الإعلام المكتوبة كالصحف والمجلات (28٪)، ثم وكالات السياحة والسفر والوسطاء السياحيون (13٪)، بينما لم يكن هناك أهمية واضحة للمواقع الإلكترونية للهيئات السياحية المتخصصة (11%).

آراء المبحوثين تجاه مدى تقبلهم أو رفضهم لفكرة استخدام وسائل التسويق الإلكتروني:

يتضح من نتائج تحليل استجابات المبحوثين أن 268 مبحوثاً من عينة الدراسة (88٪) قد اتفقوا على تقبلهم لفكرة استخدام وسائل التسويق الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت لتسويق منطقة جازان كمقصد سياحي، أما النسبة المتبقية وهى 36 مبحوثاً بنسبة (12٪) فقد عللت عدم موافقتها على ذلك كما يتضح في الشكل رقم (2) بأن الأدوات التسويقية الحالية تحقق الأهداف التسويقية، بالإضافة إلى(80٪) منهم يرون أن ذلك يحمل الدولة والهيئات السياحية مزيداً من الأعباء الفنية والإدارية وأعزى (90٪) منهم ذلك الرفض إلى أن التسويق الإلكتروني غير مفيد في التسويق السياحي.



شكل رقم (2): أسباب عدم الموافقة على استخدام وسائل التسويق الإلكتروني (N=36*)

* يمكن للمبحوثين اختيار أكثر من سبب .

المزايا التي يحققها استخدام التسويق الإلكتروني

تم تقييم المزايا التي يحققها استخدام التسويق الإلكتروني كمصدر مفيد للمعلومات لتسويق السياحة الداخلية لدى أفراد العينة من خلال إجاباتهم عن خمس عبارات بالاعتماد على المتوسطات الحسابية لتلك الإجابات. الجدول (3) يبين العبارات والمتوسطات الحسابية لإجابات كل منها، والمتوسط العام لتقييم دور الإعلان كمصدر مفيد للترويج للمقاصد السياحية.

جدول رقم (3): المزايا التي يمكن تحقيقها باستخدام التسويق الالكتروني

العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الاختلاف
الترويج للوجهات السياحية بشكل أفضل وبسرعة أكبر.	3.86	0.441	0.95
التغذية المرتدة السريعة من السائحين.	3.84	1.01	0.99
الإعلان الإلكتروني أكثر إقناعاً من الأساليب الأخرى.	2.76	0.661	0.96
تخفيض تكاليف الخدمات السياحية المقدمة.	0.552	0.671	0.93
بناء صورة ذهنية حضارية عن قطاع السياحة في المملكة.	3.78	0.481	0.91

بتحليـــل البيانـــات بالجدول رقم (3) يتضـــح أن غالبيـــة المبحـــوثين يوافقون على أن (نشر المعلومات عن الجهة السياحية بشكل أفضل وبسرعة أكبر، والتغذية المرتدة السريعة من السائحين، وبناء صورة ذهنية حضارية عن قطاع السياحة بالمملكة) كلها مزايا يمكن أن تترتب على استخدام وسائل التسويق الإلكتروني في التسويق لمنطقة جازان كمقصد سياحي، إلا أن البيانات تشير أيضاً إلى ارتفاع نسبة عدم التأكد تجاه بعض المزايا الأخرى التي طرحتها الاستبانة، حيث اتفق المبحوثون على عـدم تأكـدهم من مدى مساهمة وسائل التسويق الإلكتروني في تخفيض تكاليف الخدمات السياحية المقدمة، كما أن نسبة من المبحوثين أشاروا إلى عدم تأكدهم من المتغير "الإعلان الإلكتروني أكثر اقناعاً من الأساليب الأخرى"، ولكن في المجمـل تتفـق آراء المبحوثين مع ما أشارت إليه نتائج الدراسة التي أجراها (Segala, 2012) من اعتبار أن تلك العوامـل تمثـل مزايا لاستخدام شبكة الإنترنت في إدارة أعمال المقاصد السـياحية ومنهـا التسـويق للمقصد.

أثر الإعلان الإلكتروني فـي توجيه أفراد العينة لاتخاذ قرار الشراء:

تم تحليل البيانات وفقًا للمراحل المتدرجة للمجال التأثيري للإعلان الالكتروني طبقًا لنموذج AIDA، وكذلك وفقًا لكل مرحلة من مراحل عملية الشراء، وقد تـم الاعتماد على المتوسطات الحسابية لتقييم إجابات العبارات الخاصة بتحديد الأثر الإعلاني. وقُسمت درجات أثر الإعلان على السلوك الشرائي لأفراد العينة إلـى ثلاث فئات؛ وذلك حسب قيمة المتوسط الحسابي للتقييم (جدول رقم 4).

جدول رقم (4): مستويات التأثير للإعلان الإلكتروني وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي

مستوى التأثير	الوسط الحسابي
منخفض	أقل من 2.33
متوسط	من 2.34 إلى 3.66
مرتفع	أكثر من 3.66

من الجدول (4) يتضح أن مستويات الإجابة لمقياس ليكرت الخماسي تتراوح بين أقل من (2.33) وأكثر من (3.66)، حيث إنه إذا كان الوسط الحسابي أقل من (2.33) يكون مستوى الإجابة منخفضاً على مقياس ليكرت، ولا يكون هناك أثر للإعلان الإلكتروني على السلوك الشرائي للسائح، وإذا كان الوسط الحسابي أكبر من (2.34-3.66) فيكون مستوى الإجابة متوسطاً على مقياس ليكرت، ويكون هناك أثر بسيط على السلوك الشرائي للسائح، أما إذا كان الوسط الحسابي أكبر من (3.66) فيكون مستوى الإجابة مرتفعاً على مقياس ليكرت، ويكون هناك أثر كبير على السلوك الشرائي للسائح. ووفقاً لنموذج

الدراسة، فقد تم تفسير الدور التأثيري للإعلان الإلكتروني على السلوك الشرائي للسائحين السعوديين من خلال المراحل التي يمر بها السائح فبل اتخاذ قرار الشراء، وتم تحليل نتائج البيانات للعبارات التي وضعت لتحديد أثر الإعلان الالكتروني لكل مرحلة، والجدول (5) يبين العبارات والمتوسطات الحسابية للتقييم والمتوسط العام لتقييم أثر الإعلانات الإلكترونية على السلوك الشرائي لأفراد العينة. حيث يتضح من الجدول (5) أن المتوسط العام للتقييم أكبر من (3)، وهو ما يعني أن للإعلان الإلكتروني أثراً إيجابيا على السلوك الشرائي لأفراد العينة وبالنظر لكل مرحلةٍ على حدة، يتضح أن أقوى تأثير للإعلان الإلكتروني كان في مرحلة الاهتمام، فمتوسط التقييم لها بلغ (3.89)، وهو ما يدل على نجاح الإعلان الإلكتروني في إثارة اهتمام السائح بمضمون الرسالة الإعلانية عن المنتج السياحي المعلن عنه والحاجات التي يُشبعها لدى أفراد العينة، بينما أقل تأثير للإعلان الإلكتروني كان في مرحلة الرغبة؛ حيثُ كان متوسط التقييم لها يساوي (3.40) وهو أقل من (3.66)، وذلك يعني توسط تأثير الإعلان على هذه المرحلة. ويعتمد التأثير الإعلاني في مرحلة الفعل على استعداد الفرد للشراء، إلا أن الإعلان وحده لا يؤدي إلى القيام بالشراء، وهذا شيء معروف سلفًا، إذ إن مهمة الإعلان هي تسهيل إتمام الشراء عند التعامل مع رجال البيع في الموقف البيعي (بوسنينه، 2006).

جدول رقم (5): المتوسطات الحسابية لدرجات التقييم لأثر الإعلان الإلكتروني وفقًا لنموذج AIDA

مراحل نموذج AIDA	العبارات	درجات التقييم
مرحلة الانتباه	الرسائل الإعلانية الإلكترونية تحمل مضموناً صحيحاً ومناسباً.	3.61
	الإعلان الإلكتروني يشد الانتباه.	3.31
	الإعلان الإلكتروني قادر على استهداف الشرائح المطلوبة .	4.16
متوسط درجات تقييم أثر الإعلان الإلكتروني في مرحلة الانتباه		**3.69**
مرحلة الاهتمام	أُشير في حديثي عن إعلانات شاهدتها.	3.22
	فهم محتوى الرسالة الإعلانية.	3.82
	استخدام النجوم والمشاهير في الإعلان.	4.65
	الإعلان يساعد في اختيار المنتج السياحي المناسب.	3.87

تابع جدول رقم (5)

متوسط درجات تقييم أثر الإعلان الإلكتروني في مرحلة الاهتمام		**3.89**
مرحلة الرغبة	تذكر صورة المنتج السياحي في الإعلان لفترة طويلة.	3.07
	حضور الصورة الذهنية للإعلان عند رؤية المنتج السياحي.	3.64
	الشعور الجيد نحو المنتجات السياحية.	4.04
	الإعلان يساعد في تكون انطباعات أولية عن المنتجات السياحية.	3.56
	الإعلان يثير الرغبة في الشراء.	3.01
	الإعلان يؤثر على مدى تقبل المنتجات السياحية.	3.09
	الإعلان الجيد يعمل على الإقناع بالمنتج السياحي.	3.45
متوسط درجات تقييم أثر الإعلان الإلكتروني في مرحلة الرغبة		**3.40**
مرحلة الفعل	التفكير بالشراء بعد مشاهدة الإعلان الإلكتروني.	3.78
	الإعلان يقود لشراء المنتج السياحي.	3.65
	مشاهدة الإعلان قبل شراء المنتج السياحي.	3.97
	الإعلان يساعد في اكتشاف خصائص المنتجات السياحية.	3.57
متوسط درجات تقييم أثر الإعلان الإلكتروني في مرحلة الفعل		**3.74**
المتوسط العام للتقييم		**3.68**

العلاقة الارتباطية بين متغيرات الدراسة:

يوضح الجدول التالي مصفوفة العلاقات الارتباطية للعينة الإجمالية للدراسة:

جدول رقم (6): مصفوفة الارتباط للعينة الإجمالية للدراسة

المتغيرات	Spearman's rho	العمر	المؤهل العلمي	الدخل	تكرار الزيارة	الانتباه	الاهتمام	الرغبة	الفعل
العمر	Pearson Corr.	**1.00**	0.383	*0.439	0.002	*0.550	*0.629	0.275	0.387
المؤهل العلمي		0.383	**1.00**	*0.546	0.056	*0.502	0.253	0.398	0.002

تابع جدول رقم (6)

المتغيرات	Spearman's rho	العمر	المؤهل العلمي	الدخل	تكرار الزيارة	الانتباه	الاهتمام	الرغبة	الفعل
الدخل		*0.439	*0.546	**1.00**	*0.572	0.321	*0.593	0.432	*0.634
تكرار الزيارة		0.002	0.056	*0.572	**1.00**	0.007	*0.654	*0.485	0.453
الانتباه		*0.550	*0.502	0.321	0.007	**1.00**	*0.619	*0.501	*0.572
الاهتمام		*0.629	0.253	*0.593	*0.654	*0.619	**1.00**	*0.475	*0.653
الرغبة		0.275	0.398	0.432	*0.485	*0.501	*0.475	**1.00**	*0.592
الفعل		0.387	0.002	*0.634	0.453	*0.572	*0.653	*0.592	**1.00**

*دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05

تبين من النتائج الواردة في الجدول رقم (6) وجود بعض العلاقات الارتباطية البسيطة بين بعض المتغيرات موضع الدراسة؛ ولذلك فإن قيم الترابط بين متغيرات الدراسة عالية ولا يوجد تداخل ما بين المتغيرات، وهو ما يعكس قوة نموذج الدراسة وأن هناك علاقة قوية بين أبعاد المتغير المستقل والسلوك الشرائي للسائحين السعوديين علماً بأن معامل الارتباط (r) ينحصر بين (1 ، -1).

نتائج اختبار فرضيات الدراسة:

للتأكد من صحة وثبوت الفرضيات تم استخدام اختبار الانحدار المتعدد، وكانت قاعدة القرار هي الاعتماد على القيمة الاحتمالية وعلى المقارنة ما بين قيمة F المحسوبة وقيمتها الجدولية حيث تم القبول بالفرضية العدمية إذا كانت القيمة المحسوبة أقل من القيمة الجدولية والقيمة المعنوية أكبر من (0.05)، ورفضت الفرضية العدمية إذا كانت القيمة المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية والقيمة المعنوية أقل من أو تساوي (0.05). تم استخدام تحليل الانحدار البسيط لاختبار الفرضيات الفرعية الأولية. وكانت نتائج الاختبار كما يتضح من الجدول رقم (7).

بناء على النتائج الواردة في الجدول رقم (7)، يتضح أن نموذج الانحدار البسيط لتمثيل العلاقة بين درجة انتباه السائح للإعلان الإلكتروني وتركيزه على الأفكار المعروضة في الإعلان وبين السلوك الشرائي للسائح السعودي معنوي، إذ إن

قيمة F المحسوبة تساوي (263.626) وقيمة T المحسوبة (16.237) وأنها تفسر ما نسبته (32.7٪) من التغيرات في السلوك الشرائي للسائحين، واستناداً إلى ذلك نرفض فرضية العدم والتي تنص على: "لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية لدرجة انتباه المتصفح للإعلان الإلكتروني على السلوكيات الشرائية للسائحين السعوديين" ونقبل الفرضية البديلة.

جدول رقم (7): تقديرات نموذج الانحدار المتعدد

المتغيرات المستقلة	معامل التحديد	معامل التفسير	F المحسوبة	ß	T	Sig.	المعنوية	القرار
الانتباه	0.572	0.327	263.626	0.608	16.237	0.000	معنوي	رفض
الاهتمام	0.696	0.485	510.255	0.654	22.432	0.000	معنوي	رفض
الرغبة	0.593	0.352	294.722	0.525	17.271	0.000	معنوي	رفض
الفعل	0.625	0.391	348.014	0.511	18.654	0.000	معنوي	رفض

وبناءً على النتائج الواردة في الجدول رقم (7) يتضح أن نموذج الانحدار البسيط لتمثيل العلاقة بين مستوى الاهتمام الذي يكرسه السائح لمضمون الرسالة الإعلانية الإلكترونية والسلوك الشرائي للسائح معنوي، إذ إن قيمة F المحسوبة تساوي (510.255) وقيمة T المحسوبة (22.432) وأنها تفسر ما نسبته (48.5٪) من التغيرات في السلوك الشرائي للسائحين، واستناداً إلى ذلك نرفض فرضية العدم والتي تنص على "لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية لاهتمام المتصفح بمضمون الرسالة الإعلانية على السلوكيات الشرائية للسائحين السعوديين" ونقبل الفرضية البديلة.

كما يتضح من النتائج في جدول رقم (7) أن نموذج الانحدار البسيط لتمثيل العلاقة بين التصرف المتوقع من جانب السائح في اتجاه قيامه بالشراء والسلوك الشرائي للسائح معنوي، إذ إن قيمة F المحسوبة تساوي (294.722) وقيمة T المحسوبة (17.271) وأنها تفسر ما نسبته (53.2٪) من التغيرات في السلوك الشرائي للسائحين، واستناداً إلى ذلك نرفض فرضية العدم والتي تنص على " لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية للتصرف المتوقع من جانب المتصفح (الرغبة) على السلوكيات الشرائية للسائحين السعوديين " ونقبل الفرضية البديلة.

ويتضح من النتائج في جدول رقم (7) أن

نموذج الانحدار البسيط لتمثيل العلاقة بين الاستجابة السلوكية من جانب السائح والسلوك الشرائي للسائح معنوي، إذ إن قيمة F المحسوبة تساوي (348.014) وقيمة T المحسوبة (18.654) وأنها تفسر ما نسبته (39.1٪) من التغيرات في السلوك الشرائي للسائحين، واستناداً إلى ذلك نرفض فرضية العدم والتي تنص على "لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية للاستجابة السلوكية التي تمت استمالتها من قبل الإعلان الإلكتروني على السلوكيات الشرائية للسائحين السعوديين" ونقبل الفرضية البديلة.

تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد لاختبار الفرضية الرئيسية الأولى والتي تنص على: "لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية للمراحل المتدرجة للإعلان الإلكتروني على السلوكيات الشرائية للسائحين السعوديين". وكانت نتائج الاختبار كما يتضح من الجدول التالي رقم (8).

جدول رقم (8): تقديرات نموذج الانحدار المتعدد.

المتغير التابع	معامل التحديد	معامل التفسير	F المحسوبة	المتغير المستقل	الخطأ المعياري	ß	t	Sig.
السلوك الشرائي للسائحين	0.799	0.638	189.869	الانتباه	0.037	0.130	3.571	0.000
				الاهتمام	0.035	0.314	9.045	0.000
				الرغبة	0.029	0.178	6.153	0.000
				الفعل	0.028	0.158	5.540	0.000

يتضح من النتائج الواردة في الجدول رقم (8) أن كافة المراحل التي يمر بها السائح فبل اتخاذ قرار الشـراء وفقاً لنموذج الدراسة لها تأثير على السلوك الشرائي للسائحين، وأن التأثير الخاص بكل مرحلة معنوي استناداً إلي قيم t المقترنة بكل مرحلة، حيث جاءت جميعها أكبر من t الجدولية (1.96). إن قيمة F المحسوبة تساوي (189.869) وأن الإعلان الإلكتروني يفسر ما نسبته (63.8٪) من التغيرات في السلوكيات الشرائية للسائحين. استناداً إلى ما تقدم ترفض فرضية العدم "لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية للمراحل المتدرجة للإعلان الإلكتروني على السلوكيات الشرائية للسائحين السعوديين " وتقبل الفرضية البديلة.

للتأكد من صحة الفرضية الثانية والتي تنص على: "لا توجد فروقات في تأثير الإعلان الإلكتروني على السلوكيات الشرائية للسائحين السعوديين تعزى إلى

المتغيرات الديموغرافية"، فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، وكانت قاعدة القرار هي الاعتماد على القيمة الاحتمالية وعلى المقارنة ما بين قيمة F المحسوبة وقيمتها الجدولية حيث تم القبول بالفرضية العدمية إذا كانت القيمة المحسوبة أقل من القيمة الجدولية، ورفضت الفرضية العدمية إذا كانت القيمة المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية، وكانت نتائج الاختبار كما يتضح في الجدول رقم (9).

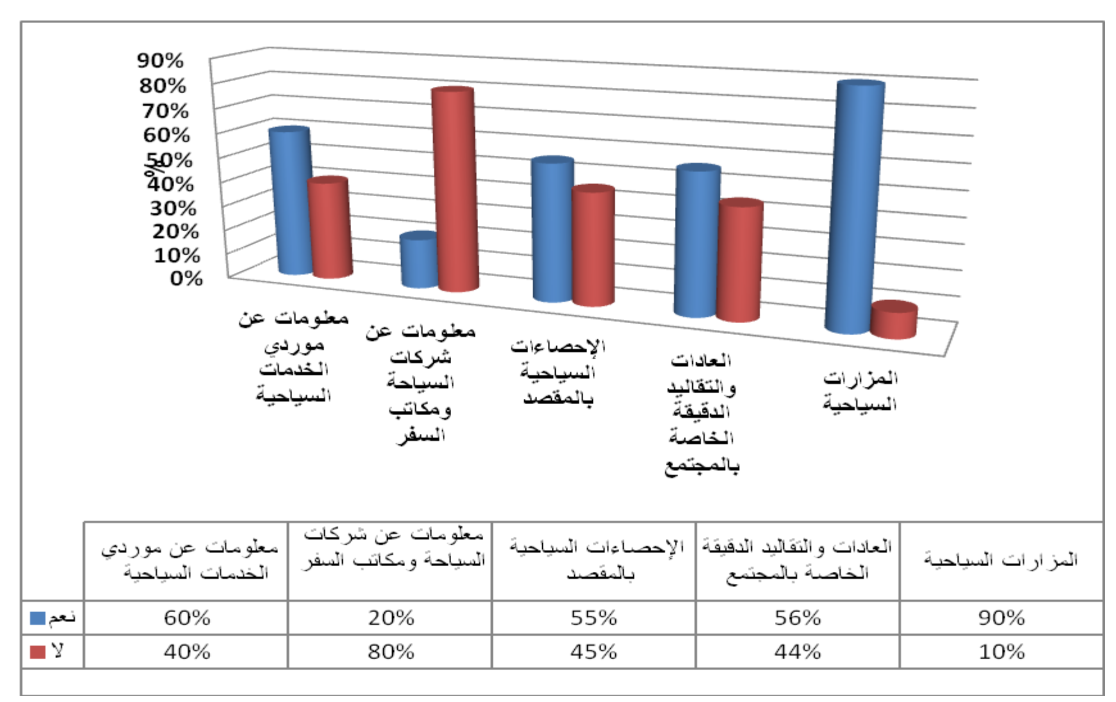
جدول رقم (9): تقديرات اختبار تحليل التباين الأحادي

المتغير	Fالمحسوبة	Sig.	النتيجة
الفئة العمرية	1.193	0.455	قبول
المؤهل العلمي	1.743	0.311	قبول
متوسط الدخل الشهري	6.364	0.000	رفض
معدل تكرار الزيارة لمنطقة جازان	3.635	0.042	رفض

وبمقارنة الخصائص الديموغرافية والسلوكية لأفراد العينة مع أثر الإعلان الإلكتروني عليهم، اتضح وجود ارتباط معنوي ذو دلالة إحصائية بين أثر الإعلان الإلكتروني وكل من الفئة العمرية والمستوى التعليمي لأفراد العينة. حيث أشارت النتائج إلى وجود علاقة بين أثر الإعلان الإلكتروني والفئة العمرية والمستوى العلمي لعينة الدراسة تساوي (1.193) و (1.743) على التوالي وبمستوى معنوية (0.03)، وهو مستوى معنوية أقل من مستوى المعنوية الافتراضي (0.05)، وهذا يدلُ على وجود ارتباط إحصائي دال بين أثر الإعلان والفئة العمرية والمستوى العلمي، أي أنه توجد علاقة بين الفئة العمرية والمستوى العلمي للسائح ودرجة تأثرِهِ بالإعلان الإلكتروني بينما لا توجد فروقات تعزى إلى متوسط الدخل الشهري للسائح ومعدل تكرار الزيارة لمنطقة جازان.

آراء المبحوثين تجاه المعلومات التي ينبغي طرحها عبر وسائل التسويق الالكتروني لجذب السائحين:

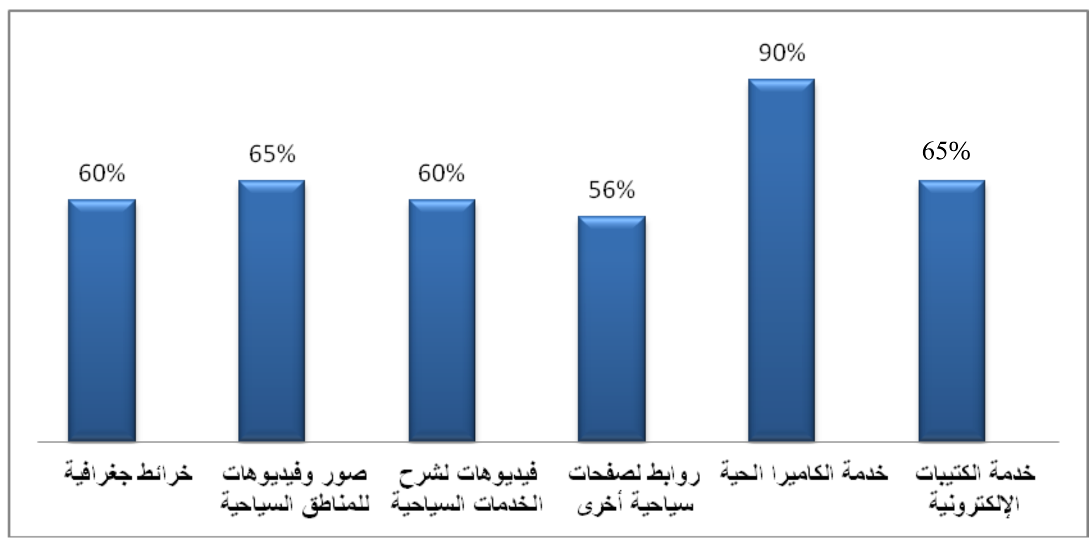
بتحليل البيانات الموضحة بالشكل رقم (3) يتضح أن معظم المبحوثين (90٪) يوافقون على ضرورة احتواء الرسالة الإعلانية – عبر وسائل التسويق الإلكتروني المعنية بالتسويق السياحي – على معلومات عن المزارات والأماكن السياحية المتوافرة بالمقصد السياحي بالإضافة إلى ضرورة توافر معلومات عن المزارات السياحية بالمنطقة (90٪)، ومزودي الخدمات بنسبة (60٪)، ومعلومات عن العادات والتقاليد الخاصة بالمجتمع بنسبة (56٪) .



	معلومات عن موردي الخدمات السياحية	معلومات عن شركات السياحة ومكاتب السفر	الإحصاءات السياحية بالمقصد	العادات والتقاليد الدقيقة الخاصة بالمجتمع	المزارات السياحية
نعم	60%	20%	55%	56%	90%
لا	40%	80%	45%	44%	10%

شكل رقم (3): المعلومات التي ينبغي طرحها عبر وسائل التسويق الإلكتروني لجذب السائحين

كما يتضح من الشكل رقم (4) أن غالبية المبحوثين يوافقون على أن الوسائل التي اقترحتها الدراسة تساهم في زيادة التفاعل بين المعلن من جهة والمستفيدين من الإعلان من جهة أخرى.



شكل رقم (4): الوسائل التي يمكن تفعيلها عبر الإعلانات الإلكترونية

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الغالبية العظمى من المبحوثين (90٪) يؤيدون قيام الهيئة العامة للسياحة والآثار بالمساهمة في مهمة التسويق الالكتروني عبر شبكة الإنترنت للمقاصد السياحية داخل المملكة ، وتدل هذه النسبة الكبيرة على أن المسؤولية الكبرى في هذا النطاق ستقع على عاتق الهيئة العامة للسياحة والآثار والهيئات المحلية التابعة لها، ولا عجب في ذلك فهي الجهة الرسمية الأولى المعنية بالنشاط السياحي في المملكة، وعلى الرغم من أن غالبية موردي الخدمات تابعين للقطاع الأهلي إلا أن (70٪) من المبحوثين يرون ضرورة إشراكهم في ما يتعلق بالأنشطة التسويقية للمقصد السياحي، فلكل منهما مصالحه التي تدفعه إلى المشاركة في تلك المسؤولية.

نتائج وتوصيات الدراسة:

1. أشارت النتائج إلى أن الإعلانات السياحية تعد الوسيلة الأكثر أهمية للحصول على المعلومات عن المقاصد السياحية، تلاها وسائل الإعلام المكتوبة كالصحف والمجلات، ثم وكالات السياحة والسفر والوسطاء السياحيون، بينما لم يكن هناك أهمية واضحة للمواقع الإلكترونية للهيئات السياحية المتخصصة وهذا يتفق مع النتائج التي توصلت إليها دراسة (الربيعي وآخرون، 2013) من تأثير الإعلانات كمصدر مهم للمعلومات.
2. أكدت الدراسة أن للإعلان الإلكتروني أثراً إيجابيا على السلوك الشرائي للسائحين السعوديين، كما اتضح أن أقوى تأثير للإعلان الإلكتروني كان في مرحلة الاهتمام، وهو ما يعني ضرورة تركيز الإعلان الالكتروني على إثارة اهتمام السائح بمضمون الرسالة الإعلانية عن المنتج السياحي المعلن عنه والحاجات التي يُشبعها لدى أفراد العينة، وهو ما يتفق مع النتائج التي توصلت إليها دراسة (بوسنينه، 2006).
3. أكدت النتائج أن كافة المراحل التي يمر بها السائح فبل اتخاذ قرار الشراء وفقاً لنموذج الدراسة (الانتباه، الاهتمام، الرغبة، الفعل) لها تأثير على السلوك الشرائي المستقبلي للسائحين.
4. اتضح وجود ارتباط معنوي ذو دلالة إحصائية بين أثر الإعلان الالكتروني وكل من الفئة العمرية والمستوى التعليمي لأفراد العينة، أي أنه توجد علاقة بين الفئة العمرية والمستوى العلمي للسائح ودرجة تأثرهِ بالإعلان الإلكتروني بينما لا توجد فروقات تعزى إلى متوسط الدخل الشهري للسائح ومعدل تكرار الزيارة للمقصد السياحي.
5. أشارت نتائج الدراسة إلى ضرورة احتواء الرسالة الإعلانية الإلكترونية المعنية بالتسويق السياحي على معلومات عن المزارات والأماكن السياحية المتوافرة بالمقصد السياحي بالإضافة إلى ضرورة توافر معلومات عن المزارات السياحية

بالمنطقة، ومزودي الخدمات، ومعلومات عن العادات والتقاليد الخاصة بالمجتمع المحلي.

6. أكدت نتائج الدراسة أن الوسائل التي اقترحتها الدراسة لزيادة التفاعل بين المعلن من جهة والمستفيدين من الإعلان من جهة أخرى يمكن أن تتضمن: خدمات الكاميرا الحية، خدمات الكتيبات الإلكترونية، صوراً و فيديوهات للمناطق السياحية، خرائط جغرافية، فيديوهات لشرح الخدمات السياحية وروابط لصفحات سياحية وخدمية أخرى.

7. أشارت نتائج الدراسة إلى ضرورة قيام الهيئة العامة للسياحة والآثار بالمساهمة في مهمة التسويق الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت للمقاصد السياحية داخل المملكة بالاشتراك مع القطاع الأهلي، وتتفق هذه النتائج مع ما أشارت إليه دراسة (عبد السميع، 2012) من ضرورة أن تتضافر جهود القطاع الحكومي والقطاع الأهلي فيما يتعلق بالأنشطة التسويقية للمقصد السياحي، فلكل منهما مصالحه التي تدفعه إلى المشاركة في تلك المسؤولية.

من خلال ما سبق يمكن الخروج من هذه الدراسة بالتوصيات التالية:

- أن يتم تخصيص قسم مستقل في الهيئة العامة للسياحة والآثار يكون مسؤولاً بشكل كامل عن مهام التسويق السياحي الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت بحيث يعمل تحت إطار وتوجهات الهيئة وبإشراف مجلس التنمية السياحية بمنطقة جازان لتتكامل أهدافه وخططه مع الخطة الاستراتيجية للتنشيط السياحي لمنطقة جازان.
- أن تعمل أمانة منطقة جازان على تطبيق برنامج إلكتروني متكامل يوفر وسائل وأدوات تساعد صناعة السياحة في المنطقة على تسويق خدماتها ومنتجاتها إلى المستهلك النهائي ودعم الجهات السياحية والقائمين عليها لتوصيل معلوماتها والمنتجات السياحية فيها إلى الأسواق المستهدفة مما يساهم في زيادة الحركة السياحية للمنطقة.
- أن يقوم مجلس التنمية السياحية بمنطقة جازان بالاشتراك في عضوية أحد أو بعض المواقع العالمية المتخصصة في تخطيط الرحلات وغيرها مما يمكن السائحين من اختيار رحلاتهم المستقبلية، ويمكن الجهات المسؤولة عن النشاط السياحي في جازان من التعرف على خصائص الطلب المتوقع من جهة أخرى.
- أن يتم تغذية مواقع التواصل الاجتماعي على شبكة الإنترنت بروابط تُمكن من الربط بين هذه المواقع وبين الأدوات الإلكترونية التوضيحية مثل الخرائط الجغرافية الإلكترونية، والكتالوجات الإلكترونية، والكتيبات الإلكترونية، والتي تمكن السائح من الحصول على معلومات تفصيلية

وموثقة عن الخدمات أو المناطق التي يبحث عنها في جازان من خلال المحادثات الفورية والرسائل الخاصة والبريد الإلكتروني ومشاركة الملفات.

- أن يتم تبني منظور متكامل للتسويق السياحي الإلكتروني بحيث يتم التنسيق مع كافة القطاعات المعنية بالنشاط السياحي مثل الفنادق وشركات السياحة ووكالات السفر.
- على الباحثين في الدراسات المستقبلية اختيار مقاصد سياحية أخرى داخل المملكة للدراسة وإجراء مقارنات لتأثير الإعلانات الإلكترونية على السلوك الشرائي لقطاعات أخرى من المجتمع السعودي.

المصادر والمراجع

أولا- المصادر والمراجع العربية:

بختي، إبراهيم، و شعوبي محمود فوزي. (2010). دور تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تنمية قطاع السياحة والفندقة. مجلة الباحث، 7، 275-286.

بظاظو، إبراهيم خليل، والضلاعين، علي فلاح.(2011). التسويق الإلكتروني باستخدام برمجية ARCGIS9.2: دراسة تطبيقية على مواقع السياحة العلاجية في الأردن. مجلة اتحاد الجامعات العربية للسياحة والضيافة، جامعة قناة السويس، 1 (7)، 3-5.

بوباح، عالية. (2011). دور الإنترنت في مجال تسويق الخدمات: دراسة لقطاع الاتصالات. رسالة ماجستير منشورة، جامعة منتوري، الجزائر.

بوسنينه، عز الدين على. (2006). أثر الإعلان التلفزيوني على السلوك الشرائي للمستهلكين الليبيين. مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الاقتصاد والإدارة، 20(1)، 65-94.

ثابت، عبد الرحمن إدريس، وجمال الدين، محمد المرسى. (2005). التسويق المعاصر. الطبعة الأولى، الإسكندرية: الدار الجامعية للطباعة والنشر.

حماني، أمينة. (2012). أثر الاتصالات التسويقية الإلكترونية في استقطاب السياح. (رسالة ماجستير منشورة). كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، الجزائر: جامعة الجزائر.

خطاب، إيمان. (2013). دور الكلمة المنطوقة إلكترونيا في القرارات الشرائية للشباب بالتطبيق على سلع التسوق. المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر،(4)، 359-382.

خويلد، عفاف. (2009). فعالية الإعلان في ظل تكنولوجيا المعلومات والاتصال لدى المؤسسات الاقتصادية الجزائرية. مجلة الباحث، (7)، 353-365.

دعبس، يسري. (2009). السياحة والمجتمع: دراسات وبحوث في أنثروبولوجيا السياحة. الاسكندرية : الملتقى المصري للإبداع والتنمية.

الربيعي، ليث، والشيبي، حميد، والجبوري، أحمد. (2013). دراسة استطلاعية للعلاقة بين نوع الإعلان، الاتجاهات نحو الإعلانات والسلوك الشرائي للهاتف الذكي. الأردن: كلية الأعمال، جامعة الشرق الأوسط.

السمان، حمد الله، أحمد. (2005). التجارة الإلكترونية وتنمية الصادرات (سلسلة أوراق اقتصادية). جامعة القاهرة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، 24(2)، 7-9.

الصمادي، سامي. (2003). دور الدعاية في الإعلان التجاري: دراسة مسحية لاتجاهات المستهلك الأردني. الملتقى العربي الثاني للتسويق في الوطن العربي: الفرص والتحديات. جامعة الدول العربية، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، الدوحة، قطر.

الطائي، حميد. (2002). المفهوم المجتمعي للتسويق في صناعة السياحة. الملتقى الأول للتسويق في العالم العربي (الواقع وآفاق التطوير). جامعة الدول العربية، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، الشارقة، الإمارات العربية المتحدة.

الطائي، حميد، والصميدعي، محمود، والعلاق، بشير، والقرم، إيهاب. (2007) الأسس العلمية للتسويق الحديث: مدخل شامل. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

عبد السميع، محمد فراج. (2012). دور مواقع التواصل الاجتماعي في تسويق مصر كمقصد سياحي دولي. وزارة السياحة المصرية، قطاع التخطيط والبحوث والتدريب، مسابقة وزارة السياحة لعام 2012.

عبد العظيم، حمدي. (1996). اقتصاديات السياحة: مدخل نظري وعملي متكامل. ط1، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

عيد، نيفين. (2008) السياحة الإلكترونية ومردودها على صناعة السياحة. مجلة البحوث السياحية، وزارة السياحة المصرية، (8)، 10-12.

مرسي، محمد عبد الوهاب، وخليفة جمال سيد أحمد. (2008). كيفية تنظيم السياحة الإلكترونية ومردودها على صناعة السياحة. مجلة البحوث السياحية، وزارة السياحة، 8، 60-63.

المنظمة الدولية لصناعة السياحة الإلكترونية والتسويق الإلكتروني. (2012). السياحة الإلكترونية والتسويق الإلكتروني، المؤتمر الدولي العربي الثاني، مصر: الجونة.

ثانياً- المصادر والمراجع الأجنبية:

References

Abdel Azim, H. (1996). *Economics of Tourism: An Integrated Theoretical and Practical Introduction* (*in Arabic*). (1st. ed.), Cairo: Zahra AlSharq House for Printing and Distribution.

Abdul Sami, M. (2012). *The Role of Social Networking Sites in the Marketing of Egypt as an International destination* (*in Arabic*). Egyptian Ministry of Tourism, Planning, Research and Training Sector, the Ministry of Tourism contest for (2012).

Alrubaiee, L., Shaibi, H., and Al-Jubouri, A. (2013). *An Exploratory Study of the Relationships between Advertising Appeals, Attitudes toward Advertising, and Consumer Purchasing Behavior of Smart Phone* (*in Arabic*). College of Business, Middle East University, Jordan.

Batra, A. (2006). Tourism Marketing for Sustainable Development. *ABAC Journal*, *26* (1), 59-65.

Bekhti, I. and Sha'oubi, M. (2010). The Role of Information and Communication Technology in the Development of Tourism and Hospitality Sector (*in Arabic*). *Researcher Journal*, (7), 275- 286.

Boubah, A. (2011). *The Effect of the Internet on Marketing Services: The Case of the Telecommunications Sector*.(*in Arabic*). Published MSc. Thesis, University of Mentouri, Algeria.

Bo Sanina, I. (2006). The Effect of Television Advertisement on Libyan Purchasing Behavior (*in Arabic*). *King Abdul-Aziz University Journal for Economic and Management*, *20* (1) 65-94.

Bruner, G. and Kumar, A. (2000). Web Commercial and Advertising Hierarchy of Effects. *Journal of Advertising Research*, *40*(1), 35-43

Bzazao, I. and Al-Dallain, A. (2011). E-marketing Using the Software ARCGIS9. 2: An Empirical Study on the Sites of Curative Tourism in Jordan. (*in Arabic*). *Journal of the Federation of Arab Universities*, Tourism and Hospitality, Suez Canal University, *1*(7), 3-5.

Chaffey, D. (2003). *Internet Marketing: Strategy, Implementation and Practice*. England: Pearson Education Limited.

Daabas, Y. (2009). *Tourism and Society: Studies and Research in Anthropology of Tourism* (*in Arabic*). Egyptian Forum for Innovation and Development, Alexandria, Egypt.

Dale, C. and Robinson, N. (2001). The Theming of Tourism Education: A three-domain approach. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, *13*(1), 30-34.

Devine, F., Baum, T. and Hearns, N. (2009). *Cultural Awareness for Hospitality and Tourism. Hospitality, Leisure, Sports and Tourism Network*, May, 1-16. Available at: The Higher Education Academy (www.hea.edu).

Eid, N. (2008), The Influence of E-tourism on the Tourism Industry (*in Arabic*). *Tourism Research Journal*, the Egyptian Ministry of Tourism, 8, 10 - 12.

El-Mahdi, M (2008), *Graduation Research, the Annual Release of National Network of Telecommunications, Teaching Standards and Research*. Marrakeeh. Morocco.

El-Samman, H. A. (2005). *E-commerce and Export Development (Economic Papers Series).* (*in Arabic*). Cairo University, Faculty of Economics and Political Science, 24 (2), 7-9.

Etzel, R. (1997). *Consumer Behavior: Advances and Applications in Marketing*. Great Britain: Prentice Hall.

Hamani, A. (2012). *The Impact of Electronic Marketing Communications on Attracting Tourists* (*in Arabic*). Published MSc. Thesis, College of Economic and Business Management, University of Algiers, Algeria.

International Organization for E-Tourism Industry and E-marketing. (2012). *E-Tourism and E-*

-Marketing (*in Arabic*). The Second International Arab Conference, Al Jonah, Egypt.

Khanchouch, A. (2004). *E-Tourism: An Innovative Approach for the Small and Medium-sized Tourism Enterprises (SMTE) in Tunisia*. OECD.

Khattab, E. (2013). The Role of the Electronic Word-of- Mouth in the Purchasing Decisions for Youth: Application on Shopping Merchandises (*in Arabic*). *The Scientific Journal of Economy and Trade*, Ain Shams University, Cairo, Egypt, (4), 359-382.

Khuwaylid, A. (2009). Advertising Effectiveness in the Light of the Information and Communication Technology in Algerian Economic Institutions (*in Arabic*). *Journal of Researcher*, (7), 353-365.

Machlouzarides, H. (2010). The Future of Destination Marketing: The Case of Cyprus. *Journal of Hospitality and Tourism Technology*, *1*(1), 83-95.

Mandossian, A. (2009). *Rediscover the 100-Year Old AIDA Formula*. Retrieved from http://www.alexmandossian.com.

Morsi, M. and Jamal K. (2008). How E-tourism can be organized? (*in Arabic*). *Tourism Research Journal*, the Egyptian Ministry of Tourism, *8*, 60–63.

Pelsmacker, P. (2001). *Marketing Communications*. England: Pearson Education Limited.

Samadi, S. (2003). *The Role of Publicity in the Commercial Advertising: A Survey of the Jordanian Consumer Trends* (*in Arabic*). The Second Arab Forum for Marketing in the Arab Countries: Opportunities and Challenges .The Arab Administrative Development Organization, League of Arab States, Doha, Qatar.

Segala, M. (2012). *Social Media in Travel and Tourism: Theory, Practice, and Cases*. UK: Ashgate Publishing Limited.

Smith, P.، and Chaffey, D. (2003). *E-marketing Excellence: The Heart of E-business*. London: MPG Books Limited.

Tai, H. (2002). *Marketing Social Concept in the Tourism Industry* (*in Arabic*). First Forum for marketing in the Arab world (reality and prospects of development), The Arab Administrative Development Organization, League of Arab States, Sharjah, United Arab Emirates.

Tai, H., Al-Sumaidaie, M., Al-Allaq, B., and Al-Qarm E. (2007). *The Scientific Foundations for Modern Marketing: A Comprehensive View* (*in Arabic*). Amman: Dar Al-Yazouri for scientific publishing and distribution.

Thabit, A. and Al-Morsi, J. (2005). The Contemporary Marketing (*in Arabic*). (1st. ed.), Alexandria: University House for Printing and Publishing.

Zilkmund, G.، & Amico, M. (2002). *Effective E-Marketing*. (3rd. ed.), USA: South Western.

موقف ابن السّيد البَطَلْيَوْسِي من ابن قتيبة من خلال كتابه (الاقتضاب في شرح أدب الكُتَّاب)

إيمان بنت محمد عبدالفتاح المدني (*)

جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

(قدم للنشر في 14/ 07/ 1436 هـ؛ وقبل للنشر في 25/ 05/ 1437 هـ)

ملخص البحث: ابن السّيد البطليوسيّ إمام في اللغة والأدب، وهو من شيوخ علماء الأندلس، وقد ترك آثاراً لغويّة، وأدبيّة متنوعة ومتعدّدة، وانبرى لإصلاح ما وقع فيه بعض علماء اللغة من خطأ في القول، أو خلل في المعنى والإعراب. وفي هذا البحث نسلّط الضوء على تناولِ ابن السّيد كتاب "أدب الكتّاب" لابن قتيبة الدّينوريّ، وهو من أئمة اللغة والأدب أيضاً، ونبّه على مواضع لغويّة، ونحويّة، وصرفيّة، أخطأ في تأويلها، أو اضطرب كلامه فيها، أو توهّم أمراً مخالفاً لما رآه علماء اللغة فيها. وكان نقده موضوعيا؛ يقوم على تقويم الخطأ، وتوضيح الصّواب، بأسلوب علميّ تعليميّ واضح، ومنهج يقوم على التّحليل الدّقيق، والاستدلال اللغويّ. وكان هدفه أن يكون كتاب "أدب الكتّاب" خالياً قدر الإمكان من الخطأ، فهو كتاب رفيع من أعمدة الأدب واللّغة. وقد بدأت البحث بتعريف موجز بابن السّيد، ومكانته عند علماء اللغة، وقيمة كتاب أدب الكتّاب، ومن ثمّ بدأت بعرض بعض الآراء اللغويّة التي جاء بها ابن قتيبة من تفسير معاني الألفاظ، وتسمية الأشياء، وذكر الفصيح منها، وضبطها، وبينت ما أورده ابن السيد من نقد لبعض المسائل التي أخطأ فيها ابن قتيبة، وصوبها بأسلوب علمي وموضوعي. وكان منصفاً في نقده؛ فقد أثنى على الصّواب، ولم يبخس ابن قتيبة حقّهُ، ومكانته العلميّة، واللغويّة، والأدبيّة العالية. وبذلك يكون كتاب الاقتضاب كِتَابَ تقويمٍ لكتابِ أدب الكتّاب، وهو مثالٌ للنّقد اللغويّ الرّاقي عند علماء العربيّة القدامى.

الكلمات المفتاحية: نقد ابن السّيد البَطَليوسِيّ، آراء ابن قتيبةَ اللّغويّة، كتاب الاقتضاب في شرح أدب الكتّاب.

*****

Ibn al-Sayyed al-Batlayousi's Position towards Ibn Qutayba through his Book *(al-Iqtidaab fi Sharh Adab al-Kuttaab)*

Eman Mohamed Abdelfattah Almadani (*)

Princess Nora Bint Abdul Rahman University

(Received 3/05/2015; accepted 5/03/2016)

Abstract: Ibn al-Sayyed al-Batlayousi, an authority in language and literature, shouldered the responsibility of correcting the errors of some linguists in speech, meaning and parsing. In this study, light will be shed on how he handled the book of "Adab al-Kuttaab" by Ibn Qutayba al-Daynouri. Ibn al-Sayed pinpoints the misinterpretations made by Ibn Qutayba in linguistic, syntactic and morphological issues, his self-contradictions, and his views that are different from other linguists' views. Ibn Al-Sayed's review is objective; he spots errors and provides corrections therefore in a simple, scientific and instructive manner. His approach is based on accurate analysis and linguistic deduction. The study begins with an introduction to Ibn al-Sayed's life, his high position among linguists, and the great academic value of "*Adab al-Kuttaab*". Then, some linguistic views of Ibn Qutayba were handled, such as interpretation of vocabulary, naming objects, sorting names out (standard, etc.) and vowelizing them. In a critical and objective way, Ibn al-Sayed expresses his views and pinpoints the errors made by Ibn Qutayba. "*Al-Iqtidaab*", which is literally a review of "*Adab al-Kuttaab*", is actually an example of elevated linguistic criticism.

Key Words: Ibn al-Sayed al-Batlayousi's review, Ibn Qutayba's linguistic views, "*Al-Iqtidaab fi Sharh Adab al-Kuttaab*" book.



DOI:10.12816/0023167

(*) **Corresponding Author:**

Assistant Professor, Princess Nora Bint Abdul Rahman University, King Khalid International Airport Road, P.O.Box 84428, Postal Code: 11671 Riyadh, Saudi Arabia.

(*) **للمراسلة:**

أستاذ مساعد، جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، طريق مطار الملك خالد الدولي، ص.ب. 84428، الرمز البريدي: 11671 الرياض، المملكة العربية السعودية.

e-mail: emalmadany@pnu.edu.sa

المقدمة

النّقد اللّغويّ بحث تصدّى له علماء أجلاّء في العربية، غايتهم الدّقة في اللّغة والحفاظ على الإرث اللّغوي من التَّحريف أو اللحن أو الخلل، إنها لغاية عظيمة ومطلب بليغ. وممّن انبرى للبحث اللّغويّ النّاقد الموضوعيّ العالم ابن السّيد البطليوسيّ الذي يمثّل العقليّة الأندلُسية المشرقة في تمام نُضجها واكتمالها ودقّتها في الشّرح والتّعليل وتقصِّي القضايا اللّغويّة المتعدِّدة من: نحو، وصرف، واستعمال لغة؛ ولذلك وقع اختياري على ما وقف عليه من نقد لآراء ابن قتيبة في كتابه ((أدب الكاتب)). ولا يخفى على الباحث شأن ابن قتيبة الإمام اللغوي الموسوعي الثقافة، وكتابه ((أدب الكاتب)) من أعمدة الأدب واللّغة.

والبحث غايته عرض لأبرز ما أورده ابن قتيبة من مسائل لغوية اضطرب كلامه فيها، وأجازها، وخالف بها علماء العربية، أو أخذها عنهم دون تدقيق وتمحيص، ومن ثم تقويم ابن السّيد لهذه الآراء، ونقده لها، بدقّة، وموضوعيّة، مبيناً العلّة والسبب في النّقد، مورداً آراء اللغويين والنحاة في ذلك، مبيناً مواطن الخلل، ومثنياً على الصّواب منها، وهذا النقد يسوقه ابن السّيد بأسلوب يجمع الوضوح، والدّقة، إلى الجمال والبلاغة، وينمّ عن فكر لغويّ نقديٍّ ثاقب النظّر، وعلمي موضوعي. وسيتعرف قارئ البحث على جوانب من شخصّية العالِمِنِ من خلال مذهبيهما اللّغوي والنّحويّ، ويضعهما في مصاف أبرز علماء العربيَّة.

خطة البحث:

- تعريف بابن السيد ومكانته العلمية.
- تعريف موجز بابن قتيبة ومكانته وقيمة كتابه "أدب الكتّاب".

أولاً: نقد ابن السيد لآراء ابن قتيبة.

1- نقد بعض الآراء اللغوية.

2- نقد بعض المسائل الصرفية.

3- نقد الآراء النحوية.

ثانياً: إنصاف ابن السيد لآراء ابن قتيبة.

- الخاتمة.
- المصادر.

تعريف بـ"ابن السّيد البطليوسي" ومكانته العلمية:

ابن السّيد البَطَليوسيّ، أبو محمد عبد الله بن محمَّد (ت 521هـ)، إمام في اللّغة والأدب، سابق مبرِّز، وإمام نحاة الأندلس كما وصفه من ترجم له (الضبي، 1989، ج: 2، ص: 436، والسيوطي، 1964، ج: 2، ص:55، والمقري، 1968، ج: 1، ص: 181).

كان ابن السّيد البطليوسي عالماً بالآداب واللغات، مستبحراً فيهما، ومن كبار علماء الأندلس في القرن

الخامس الهجري بسبب إضافاته العلميّة الجادّة التي أسهمت في إغناء الفكر العربي بصورة عامة، والدرس اللغوي بصورة خاصة، وتدلّ مؤلفاته التي وضعها في اللُّغة على مدى تمكُّنه منها، وعنايته بها، الأمر الذي أتاح له أن يستخدم اللغة أداةً يثبت من خلالها صواب آرائه وصحّة حججه، وهو يستعين في ذلك بحافظة قوية واسعة على نحو فريد، جعلته قادراً على استرجاع كلّ محفوظه ليدعم به حججه، ويقدِّم الدّليل على صحّة أقواله، سواء فيما ذهب إليه من شرح، أو رأي، أو نقد، أو في محاوراته للعلماء. وهذا يكشف عن أصالة جذوره اللغويّة الضّاربة في التربة العربيّة الأولى التي تمثل مرجعاً أساسيّاً لسلامة اللُّغة وصحّتها. وقد تجلَّت هذه الأصالة وذلك الفهم الدقيق للّغة في كتاباته وشروحه كلها، فنجده يعنى بالمفردات، والتراكيب، والأساليب، ويقف على آراء يخالف فيها كبار اللغويين، حيث نراه ينبري مدافعاً عن رأيه، شارحاً حجّته في وضوح وثقة. فقد راجع اثنين من عمالقة اللغة هما ابن قتيبة والأصمعي، وكثيراً ما كان يخطئهما. وأحياناً كان يبدو حديثه وكأنّه سخرية منهما، فقد وصف ابن قتيبة بأنه "ممّن لا يحسنون صناعة النَّحو... ولا علم الكلام... ولا العلوم القديمة" (البطليوسي، 1981، ج: 1، ص: 56، 65، 85)، أما الأصمعي فهو: "يتسرَّع إلى تخطئة النَّاس، وينكر أشياء في اللُّغة كلُّها صحيح" (البطليوسي، 1981، ج: 2، ص: 74)؛ ولكنه لم يخرج عن النقد الموضوعي لعلماء اللغة.

وسأفرد الحديث في هذه البحث لنقد ابن السِّيد البطليوسي لبعض ما جاء به ابن قتيبة من آراء لغوية، ومسائل نحويّة، وصرفيّة.

تعريف موجز "بابن قتيبة" ومكانته العلمية وقيمة كتابه "أدب الكتّاب":

ابن قتيبة أبو محمّد عبد الله بن مسلم الدّينوري (ت 276هـ) من أشهر علماء اللّغة والأدب في بغداد، ومؤلّفاته تدلّ على علوِّ مكانته، واتساع معرفته، أخذ العلم عنه جَمٌّ غفير من العلماء. (السيوطي، 1964، ج: 2، ص: 63).

ومن أبرز آثار ابن قتيبة ((أدب الكُتّاب)) الذي يعد أصلاً من أصول الأدب، وركناً من أركانه الأربعة التي ذكرها ابن خلدون "سمعنا من شيوخنا في مجالس التعليم أنَّ أصول هذا الفنّ وأركانه أربعة دواوين، وهي: أدب الكاتب لابن قتيبة، وكتاب الكامل للمبرد، وكتاب البيان والتبيين للجاحظ، وكتاب النّوادر لأبي علي القالي البغدادي، وما سوى هذه الأربعة فتَبَع لها وفروع عنها" (ابن خلدون، 1981، ج: 1، ص: 763).

وقد تأدّب بهذا الكتاب كثير من علماء اللغة، ووجدوا فيه غنى عظيماً، وتناولوه بالشرح والتعليق، ولعلَّ أجلّ شروحه ما كتبه ابن السّيد البطليوسي في

(الاقتضاب في شرح أدب الكُتّاب) وقد ارتبط هذا الكتاب باسمه ارتباطاً وثيقاً، ونقل عنه العلماء القدماء على اختلاف صنوفهم ومذاهبهم (الجاسمي، 2002، ص: 13)، وقد نبّه في هذا الكتاب على مواضع من ((أدب الكتّاب)) أخطأ فيها ابن قتيبة، ومواضع اضطرب فيها كلامه، ومواضع منع فيها من الاستعمالات اللغويّة ما هو جائز، وأشياء كثيرة. وقد تركّزت هذه المواضع في الجزء الثاني من شرحه، وقد ذكر ذلك ابن السيد في مقدِّمة الجزء الثاني من الاقتضاب حين قال: "وهذا حين أبدأ بذكر مواضع من أدب الكُتَّاب، يلزم التنبيه عليها، وإرشاد قارئه إليها، وليس جميعها غلطاً من ابن قتيبة، ولكنّها تنقسم أربعة أقسام:

القسم الأوَّل : مواضع غلط فيها، فأنبِّه على غلطه.

والقسم الثاني: أشياء اضطرب فيها كلامه، فأجاز في موضع من كتابه ما منع فيه في آخر.

والقسم الثالث: أشياء جعلها من لحن العامّة، وعوّل في ذلك على ما رواه أبو حاتم عن الأصمعي، وأجازها غير الأصمعي من اللغويين كابن الأعرابي وأبي عمرو الشيباني.

والقسم الرابع: مواضع وقعت غلطاً في رواية أبي عليّ البغدادي المنقولة إلينا، فلا أعلم أهي غلط من ابن قتيبة أم من النَّاقلين عنه ؟ (البطليوسي، 1981، ج: 2، ص: 5).

خطّأ ابنُ السّيد البطليوسي ابن قتيبة في مواضع كثيرة جداً في كتابه (الاقتضاب) خاصة في الجزء الثاني الذي أفرده لهذا الغرض، ولم يكتف بذكر الخطأ، بل كان يصوِّبه، ويأتي بأقوال العلماء التي تؤيد ما ذهب إليه. وهو يردّ أخطاءه في النحو لضعفه بهذه الصِّناعة، يقول في ذلك:

"كان ضعيفاً في صناعة النَّحو، وفي كتابه هذا أشياء كثيرة تدلُّ على ذلك" (البطليوسي، 1981، ج: 1، ص: 65).

وسيتبيّن لنا من خلال نقد ابن السّيد لبعض الآراء اللغويّة والنّحويّة التي جاء بها ابن قتيبة منهجه اللغوي النّقديّ، وطريقته في الاستدلال اللغويّ وتقويم الخطأ وتوضيح الصواب، وهو منهج يقوم على التّحليل الدّقيق والأسلوب التّعليمي الواضح، والنّقد الموضوعيّ.

أولاً- نقد ابن السّيد لآراء ابن قتيبة:

1- نقد بعض الآراء اللغوية:

إن أخطاء ابن قتيبة اللغوية في تفسير معاني الألفاظ، وتسمية الأشياء، وذكر الفصيح منها، وضبطها، لا يؤكد ابن السّيد وقوعها دائماً من ابن قتيبة، فربّما كان بعضها من الراوي، أو وهماً وقع في النسخ، فكثيراً ما كان يقول:

"ولا أعلم أهو غلط من واضع الكتاب، أم من

الرّاوي عنه؟" (البطليوسي، 1981، ج: 2، ص: 35، ج: 3، ص: 120).

و"لا أعلم أهو غلط ابن قتيبة، أو وهم وقع في النسخ؟" (البطليوسي، 1981، ج: 3، ص: 53).

وأكثر ما أخذه ابن السّيد على ابن قتيبة في كتابه هذا اضطرابه في الكلام، ونسيانه، فيجيز في موضع من كتابه ما منعه في آخر، وكان الواجب عليه أن "لا يشغل بال قارئ الكتاب بأن يجيز له شيئاً في موضع من كتابه، ويمنعه منه في موضع آخر، وفي كتابه أشياء كثيرة من هذا النحو" (البطليوسي، 1981، ج: 2، ص: 166).

وقال في باب ما جاء فيه لغتان استعمل الناس أضعفهما: ((وقد أجاز ابن قتيبة في هذا الباب أشياء كثيرة أنكرها فيما تقدّم من الكتاب)) (البطليوسي، 1981، ج: 2، ص: 178، 192، 205، 209، 212، 213، 217، 242، 312، 235).

ومن ذلك قوله: وقال ابن قتيبة-: " أَحْكَمْتَ الفَرَس، ولم يُجِز حَكَمْتُه".

وقال المفسِّر البطليوسي: حَكَمْتُ الفرسَ، وأَحْكَمْتُه، لغتان صحيحتان، وقد أجازهما في باب (فَعَلْتُ وأَفْعَلْتُ) باتّفاق المعنى، ونسي هاهنا ما قاله هناك (البطليوسي، 1981، ج: 2، ص: 175 ؛ ابن قتيبة، 1978، ص: 438).

وقوله: وقال في هذا الباب: والسَّداد في المنطق والفعل بالفتح، وهو الإصابة. والسِّداد بالكسر: كلُّ شيء سَدَدْت به شيئاً، مثل: سداد القارورة، وسدَاد الثّغر أيضاً، ويقال: أصبتُ سِدَاداً من عيش، أي: ما تُسَدُّ به الخَلَّة. وهذا سِدادٌ من عَوَز.

قال البطليوسي في التعليق على هذا الباب: قد قال في باب "ما جاء فيه لغتان استعمل الناس أضعفهما": (ويقولون سَداد، والأجود: سِداد. وقال في كتاب (أبنية الأسماء): سِدَاد من عَوَز، وسَدَاد. فسوَّى بين اللُّغتين) (البطليوسي، 1981، ج: 2، ص: 140 ؛ ابن قتيبة، 1978، ص: 545).

وقوله: "عامر بن فهيرة تصغير فِهر، والفِهر: مؤنثة، يقال: هذه فهر. قال ابن السيد: قد ذكر بعد هذا في الكتاب، أنّ الفهر يُذكّرُ ويؤنّث وهو خلاف قوله ها هنا" (البطليوسي، 1981، ج: 2، ص: 40 ؛ ابن قتيبة، 1978، ص: 76).

وهذا الاضطراب وجواز الشيء في موضع ومنعه في آخر أكثر من أن يحصى في هذا الكتاب (البطليوسي، 1981، ج: 2، ص: 40، 78، 93، 141، 143، 144، 145، 150، 156، 157، 164، 165، 166، ج: 3، ص: 103، 125).

ويلتمس ابن السّيد لاضطراب ابن قتيبة في تسمية بعض الأشياء العذرَ، ويعيد ذلك إلى اختلاف اللّغويين في ذلك، ومن ذلك قوله: وقد اضطرب كلام ابن قتيبة في الكاهل والحَارِك، فقال في هذا الباب:

((ويستحب ارتفاع الكتفين والحارك والكاهل))، فجعل الحارِك غير الكاهل. ثم قال في باب ((خلق الخيل)): ((والحَارِك: فروع الكتفين، وهو أيضاً الكاهل. والمَنْسَج: أسفل من ذلك. فجعلها ها هنا سواء، وإنَّما اضطرب كلامه فيه، لاختلاف اللغويّن في ذلك)) (البطليوسي، 1981، ج: 3، ص: 103).

وممَّا أخذه ابن السّيد على ابن قتيبة تناوله أقوال علماء اللغة دون تمحيص وتدقيق، ومتابعتها على ما فيها من غلط دون الإشارة إلى قائليها، وهذا ما يرى ابن السيد أنَّه ((تخليطٌ وقِلّةُ تثقيف للكلام)) (البطليوسي، 1981، ج: 2، ص: 101). ومن أمثلة ذلك: قال ابن قتيبة: الحَمْلُ: حَمْلُ كُلِّ أنثى وكُلّ شجرة، قال الله تعالى: ﴿حَمَلَتْ حَمْلاً خَفِيفاً﴾، والحِمْل: ما كان على ظهر الإنسان.

قال ابن السيّد: هذا قول يعقوب، ومن كتابه نقله السكيت وقد رُدَّ على يعقوب، فكان ينبغي لابن قتيبة أن يتجنَّب ما رُدَّ عليه، ولا خلاف بين اللغويين في أن حَمْل البطن مفتوح، وأنَّ الحِمْل الذي على الظهر مكسور، فأمّا حَمْل الشَّجرة ففيه الفتح والكسر (البطليوسي، 1981، ج: 2، ص: 138 ؛ ابن السكيت، 1956، ص: 3).

وقال في خاتمة باب ((دخول بعض الصِّفات مكان بعض)): وجميع ما أورده ابن قتيبة في هذا الباب إنَّما نقله من كتاب يعقوب ابن السِّكِّيت في المعاني، واتَّبعه ابن قتيبة على غلطه، وأشياء يصحّ أن تتأوَّل على غير ما قاله (البطليوسي، 1981، ج: 2، ص: 269).

ومِمّا أخذه ابن السّيد على ابن قتيبة إيهامه في الكلام، وعدم التدقيق في الألفاظ، فابن قتيبة يوهم قارئ كتابه أنَّ ما جاء به من لفظ مستخدم هو الأصوب دون الإشارة إلى اللغات الأخرى، أو الاستعمالات المتعددة للفظ، وقد يقصر اللفظ على معنى في موضع من كتابه، ثم يتعداه إلى معنى آخر في مواضع أخرى، ومن ذلك قوله: ((قال ابن قتيبة: حَسَرَ عن رأسه، وسفر عن وجهه، وكشف عن رجليه)).

قال ابن السيد: كلامه هذا يوهم من سمعه، أنَّ الحسر لا يستعمل إلا في الرأس. وقد قال في باب المصادر المختلفة عن الصّدر الواحد: حسر عن ذراعيه. وقد قال في الباب الذي بعد هذا الباب: ((فإن لم يكن عليه درع فهو حاسر)). وهذا كله تخليط، وقلّة تثقيف للكلام، وكذلك الكشف)) (البطليوسي، 1981، ج: 2، ص: 100 ؛ وابن قتيبة، 1978، ص: 105).

وقد وصلت مراجعات ابن السّيد البطليوسي لما جاء به ابن قتيبة في (أدب الكتاب) إلى حدٍّ أنّه أصلح له بعض جمله الواردة في مقدّمة كتابه، ومنها قول ابن قتيبة: ((فكان ابتداءُ تفكّره آخرَ عمله، وآخرُ عمله بدءَ فكرته)) علَّق عليها البطليوسي بقوله: ((كذا الرّواية عنه، وهي عبارة فاسدة، لأنَّه لم يزد على أن عكس

الكلام، والثّاني هو الأوّل بعينه، وإنما كان يجب أن يقول: فكان ابتداءُ تفكّره آخرَ عمله، وآخرُ تفكّره ابتداءَ عمله، ونحو هذا حتى يصحّ الكلام)) (البطليوسي، 1981، ج: 1، ص: 66).

وقوله في باب ((مَنْ)) إذا اتصلت: ((وتكتب "فيمَن رغبت" فتصل للاستفهام، وتكتب: كن راغباً في مَنْ رغبت إليه، مقطوعة؛ لأنها اسم)). وقال أيضاً: ((فأمّا مَعَ مَنْ، فإنّها مفصولة إذا كانت استفهاماً أو اسماً، فتقول: ((مَعَ مَن أنت؟ وكنت مع من أحببت)) (ابن قتيبة، 1978، ص: 238).

قال المفسّر ابن السيد: ((هذه عبارة فاسدة توهم من يسمعها أن ((من)) تكون اسماً إذا كانت بمعنى ((الذي))، وأنّها إذا كانت استفهاماً لم تكن اسماً، وهي اسم في كلا الموضعين. وإنّما كان الصواب أن يقول مقطوعة؛ لأنها خبر. أو يقول: إذا كانت خبراً، أو استفهاماً، حتى يصحّ كلامه؛ ويسلم من الخلل)) (البطليوسي، 1981، ج: 2، ص: 120).

يوضّح ابن السيد من خلال المثال السابق فَسَادَ عبارة ابن قتيبة ويبيّن الصّواب كي يسلم الكلام من الخلل، فهو دقيق في تتبّع المسائل اللغوية، والنحوية، والصّرفية، وهمّه أن يبرأ كتاب ((أدب الكتّاب)) من الغلط، أو الخلل، أو التوهُّم.

2- نقد بعض المسائل الصرفية:

امتاز ابن السيد بالدّقة في متابعة مسائل الصرف التي أتى بها ابن قتيبة، فكتاب "أدب الكتاب" حافلٌ بمسائل الصّرف.

ومن أمثلة المسائل الصّرفية التي وقف عليها ابن السيد في كتاب ((أدب الكتاب)) واعترض فيها على ما جاء به ابن قتيبة، قوله: ((و ((النَّياطِل)) مكاييل الخمر، واحدها: ناطِل)) (ابن قتيبة، 1978، ص: 167).

قال ابن السّيد: ((هذا الذي قاله: قول أبي عمرو الشَّيباني، ولا يصحّ في مقاييس العربيَّة أن يكون ((النَّياطِل)) جمع ((ناطل))، لأنَّ فاعلاً إذا كان اسماً فإنَّما بابه أن يجمع على ((فواعل))، كقولهم في ((قادِم الرَّحِل))، وهو كالقَرْبُرْسِ للسَّرْج: قَوادم، وفي ((حَاجِب العين)) و((حاجِب الشمس)): ((حواجب)). وقد حكى أبو عُبَيد في ((الغريب المصنَّف)) أنّه يقال: ناطِلٌ وناطَل ((بكسر الطاء وفتحها))(ابن سيده، 1321 هـ، ج: 11، ص: 82).

وحكى ابن الأنباري عن أبيه عن الطَّوسيّ أنّه يقال: نَيْطَل، فيقال على هذا في جمع ((ناطِل وناطَل)): نَواطِل، وفي جمع نَيْطَل: نَياطِل. ولا وجه لقول من قال: إنّ واحد النَّياطِل: ناطِل (البطليوسي، 1981، ج: 2، ص: 91)، إلاّ أنْ يزعم أنّه من الجموع الخارجة عن القياس، وليس ينبغي أن يحمل الشَّيء على الشّذوذ إذا وُجِد له وجهٌ من القياس صحيح)). وأورد ابن السكّيت في كتابه ((تهذيب الألفاظ)) ما أورده ابن

قتيبة من أنَّ ((النَّياطِل)) جمع ناطِل، وتابعه في ذلك ابن سيده في المخصَّص نقلاً عن أبي عبيد (ابن السكيت، 1956، ج: 11، ص: 82).

يؤكّد ابن السيد من خلال مثاله هذا أنَّه لا يقبل من الجموع والأقيسة الصرفية إلاّ ما كان صحيحاً مجمعاً عليه، وإن كان له وجه قليل مقبول أو شاذٌّ، وهو بذلك يؤصِّل قاعدة أساسية في النحو والصّرف أكّدها كثير من علماء اللغة الأوائل، ومفادُها ألاّ يُحمل على الشّذوذ ما له وجه صحيح في القياس.

ومن أمثلة ما جاء به ابن قتيبة في باب (فَعَلْتُ وفَعَلْتُ بمعنيين متضادّين): "خَفيتُ الشَّيْءَ: أظهرته وكتمته" (ابن قتيبة، 1978، ص: 455). قال ابن السّيد: هذا غلط، إنّما اللُّغتان في ((أخْفَيْت)) الذي هو فعل رباعي، وقد ذكره في باب تسمية المتضادَّين باسم واحد، فأمَّا ((خَفَيْت)) الثلاثي، فإنّما هو بمعنى ((أَظْهرْت)) لا غير.

وقد ذكر أبو علي البغدادي هذا في جملة ما ردّه على ابن قتيبة، وقد غلط أبو عبيد القاسم بن سلاّم في هذه اللّفظة كما غلط ابن قتيبة (البطليوسي، 1981، ج: 2، ص: 247).

إذاً الخطأ لم يقع به ابن قتيبة وحده، ولم يردّه ابن السيد فقط، بل ردّه أبو علي القالي أيضاً. وقد يكون ابن قتيبة تابع كلام أبي عبيد ونقل عنه وتبعه في غلطه كما تابع يعقوب بن السكيت في أشياء غلط فيها، كما قال ابن السيد في باب ((دخول بعض الصفات مكان بعض)): ((وجميع ما أورده ابن قتيبة في هذا الباب إنّما نقله من كتاب يعقوب ابن السِّكّيت في المعاني، وفيها أشياء غَلِط فيها يعقوب، واتَّبعه ابن قتيبة على غلطه، وأشياء يصحّ أن تُتَأَوّل على غير ما قاله)) (البطليوسي، 1981، ج: 2، ص: 269).

ومن ذلك ما أنشده ابن قتيبة لعمرو بن قميئة:

بودِّك ما قومي على أن تركتهم

سُليمى إذا هبّت شَمَالٌ وريحها

وقال: معناه: على وُدِّك." (ابن قتيبة، 1978، ص: 520)، قال ابن السّيد: ((كذا قال يعقوب في كتاب ((المعاني))، ومنه نقل أكثر الأبواب، وقد غلط يعقوب في معنى البيت، واتبعه ابن قتيبة على غلطه. وليس في هذا البيت حرف أبدل من حرف، ولا ((ما)) فيه زائدة، على ما قال. إنما الباء هاهنا بمعنى القسم، و((ما)) استفهام في موضع رفع على الابتداء، وقومي: خبره. والمعنى: بحقِّ المودّة التي بيني وبينك.

ويروى: بوَدّك، بفتح الواو. فمن رواه هكذا، فمعناه: بحقّ صنمك الذي تعبدين. ومن رواه بضم الواو جاز أن يريد المودة، وجاز أن يريد الصّنم، لأنّ الصّنم يقال له: وَدٌّ و وُدٌّ، قرئ بهما جميعاً (أنظر القراءة القرآنية في سورة نوح 71/ 23)، ويقال في المودّة أيضاً: وُدٌّ و وِدٌّ ((بالفتح والكسر))، ولو أراد: على مودّتك قومي، على ما توهَّم يعقوب وابن قتيبة، لم

يقل: إذا هبّت شمال وريحها، إنما كان يجب أن يقول: ما هبّت شمال وريحها، كما تقول لا أكلمك ما هبَّت الرّيح، وما طار طائر، ونحو ذلك.)) (البطليوسي، 1981، ج: 2، ص: 294).

ومن المسائل التي أخذها ابن السيد على ابن قتيبة، صرف ما قياسه ألا يصرف وغلطه في القياس الصرفي لبعض كلمات اللغة، ومنها قوله: "قال ابن قتيبة: وروى نقلة الأخبار أنّ "طيّئاً" أوّل من طوى المناهل، فسمِّي بذلك، وأنَّ "مُرَاداً" تمرَّدت، فسُمّيت بذلك، واسمها: "يُحابِر" ولست أدري كيف هذان الحرفان، ولا أنا من هذا التأويل فيهما على يقين" (ابن قتيبة، 1978، ص: 82). قال ابن السّيد: ((كذا رويناه عن أبي نصر: "مُرَاداً: مصروفاً، والقياس ألاّ يصرف، لأنّه أراد القبيلة دون الحي، والدّليل على أنّه أراد القبيلة قوله: تمرّدتْ، وقوله: واسمها: "يُحابرُ"، فأنّث الضّمائر.

وظاهر كلام ابن قتيبة أنّه أنكر اشتقاق "مُراد" من التّمرُّد"، كما أنكر اشتقاق طيِّئ من طَيّ المناهل، واشتقاق "مُرَاد" من التَّمرُّد ممكن، غير ممتنع، فتكون الميم على هذا أصلاً، ويكون وزن "مُراد" على هذا "فُعالاً"، وممكن أن يكون "مُراد" اسم المفعول من أرادَ يُريد، فتكون الميم زائدة، ويكون وزن "مُراد" مُفْعَلاً، بمنزلة: مُقام ومُنار... وأمّا اشتقاق طيِّئ من "طيّ المناهل" فغير صحيح في التّصريف، لأنّ طيّئاً مهموز اللام، و"طوى يطوي" لامه ياء، فلا يجوز أن يكون أحدهما مشتقاً من الآخر، إلاّ أن يزعم زاعم أنّه ممّا همز على غير قياس، كقولهم: حَلَّأْتُ السَّوِيْق، ولا ينبغي أن يحمل الشيء على الشّذوذ إذا وُجد له وجه صحيح من القياس، وإنّما اشتقاق طيِّئ من "طاء يطوءُ" إذا ذهب وجاء. ذكر ذلك ابن جنِّي في اشتقاق أسماء شعراء الحماسة)) (البطليوسي، 1981، ج: 2، ص: 46).

إن ابن السّيد في النص السابق يؤكد مسألة أخذ القياس الصحيح، وعدم الاعتداد بالشّاذ إن كان وجه القياس الصرفي الصحيح موجوداً، ويبيّن الخطأ في اشتقاق ابن دريد من خلال الأمثلة والأدلة الواضحة، ويستدل بتصريفه بابن جنِّي ذي المكانة المتقدّمة في التصريف. وبمثل هذه الطريقة يعالج مسائل صرفيّة متعددّة في الكتاب، ومنها أيضاً قول ابن قتيبة في باب "ما يُعرف واحده ويُشْكِل جَمْعه": ((الدُّخان: جمعه "دَواخِن"، وكذلك: العُثانُ، جمعه "عُواثن" ولا يُعْرَف لهما نظير. والعُثانُ: الغُبار.)) (ابن قتيبة، 1978، ص: 105).

قال ابن السّيد: ((هذا الذي قاله ابن قتيبة قد قاله جماعة من اللّغويين والنّحويِّين، وكان القياس أن يقال: أدْخنة وأعْثنة، كما يقال في جمع "غُراب" أغْرِبة وقد جاء الدُّخان مجموعاً على القياس في قول الأخطل:

صُفْرُ اللِّحى من وقودِ الأدْخِناتِ إذا
قَلَّ الطَّعامُ على العافينَ أو قتروا قَتَروا

فجمع "دُخاناً" على "أدخِنة"، وأدْخِنة على "أدخنات" (السكري، 1979، ص: 40). وقال أبو جعفر بن النّحاس: الدَّواخن: جمع داخِنة، والدُّخُن جمع دُخان. وهذا الذي قاله هو القياس، لأنَّ فواعل، إنّما هي جمع فاعلة، كضاربة وضوارب، وقد حكى في جمع دُخان: دِخان "بكسر الدال" وهو نادر، ذكره ابن جنِّي وأمّا قوله: والعُثان: الغُبار، فصحيح، وقد يكون العُثان أيضاً: الدُّخان." (البطليوسي، 1981، ج: 2، ص: 64).

إنَّ الجمع الذي أتى به ابن قتيبة لم يكن متفرِّداً به- كما قال ابن السّيد- بل قد قاله جماعة من علماء اللغة قبله، وقد خالف هو القياس كما فعل سابقوه، لكن ابن السّيد بيّن القياس الصحيح بالدليل الشعري والدليل اللفظي، فأتى ببيت الأخطل- وهو حجة في القياس- وأتى بألفاظ موازية لكلمة الدخان، والعثان، وذكر جمعها، وقارن بينها، فهو لا يكتفي بذكر القياس الصرفي الأمثل والأصح، بل يدعم رأيه بالحجة القوية والدليل المستعمل على ما جاء به.

3- نقد الآراء النحوية :

وممّا أخذه ابن السّيد على ابن قتيبة اقتصاره في استعمال بعض الألفاظ ومواضعها الإعرابيّة على معنى واحدٍ وموضع واحد، مع استعمالها عند علماء اللغة لمعان متعدّدة، ومواضع إعرابيّة مختلفة، وهذا يوهم السامع والقارئ أنّ ما جاء به يكاد يكون الإعراب الوحيد، أو المعنى المتفرّد، ومن ذلك قوله: ((قولهم مرحباً: أي: أتيت رُحباً، أي: سعة وأهلاً، أي: أتيت أهلاً لا غرباء، فَأْنَسْ، ولا تَسْتَوْحِشْ. وسهلاً: أتيت سَهلاً لا حَزناً، وهو مذهب الدعاء، كما تقول: لقيت خيراً)). (ابن قتيبة، 1978، ص: 50)

ردّ ابن السّيد عليه بقوله: ((هذا الكلام يوهم من يسمعه أنّ هذه الألفاظ إنّما تُستعمل في الدُّعاء خاصّة، وذلك غير صحيح ؛ لأنّها تُستعمل دعاءً وخبراً. فأمّا استعمالها بمعنى الدّعاء فأنْ ترى رجلاً يريد سفراً، فتقول: مرحباً وأهلاً وسهلاً، أي: لَقّاكَ الله ذلك في وِجْهَتِكَ، وأمّا استعمالها بمعنى الخبر: فكأن يقدم عليك ضيف، فتقول له: مرحباً وأهلاً وسهلاً، أي: إنّك صادفت عندي ذلك. ومن العرب من يرفع هذه الألفاظ، أنشد سيبويه:

وبالسّهب ميمونُ النّقيبةِ قَولُه

لِمُلْتَمِسِ المعروفِ: أَهلٌ ومرحبُ

فهذا خبرٌ محضٌ، لا دعاء، وارتفاعه على أنّه خبر مبتدأ مضمر، كأنّه قال: هذا أهلٌ ومرحبُ.)) (البطليوسي، 1981، ج: 2، ص: 30-31).

وممّا أخذه ابن السيد على ابن قتيبة ما جاء به في مقدّمة "أدب الكتاب" حين قال: ((والخَبَر ينقسم على تسعة آلاف، وكذا وكذا مِئَةٍ من الوجوه.)) (ابن قتيبة، 1978، ص: 7).

قال ابن السّيد: هذا الفصل قد جمع خطأً من ثلاثة أوجه: أحدها – أنّه خفض "مِئَة"، وحكمها أن تنصب؛ لأنّ أسماء الإشارة لا تضاف، ولأنّ "كذا وكذا" كناية عن الأعداد المعطوف بعضها على بعض، من إحدى وعشرين إلى تسعة وتسعين، والمميز بعد هذه الأعداد حكمه أن ينصب.

والوجه الثاني – أنَّ قوله: "كذا وكذا مئة"، أقلُّ ما يمكن أن يقع عليه أحدٌ وعشرون، فكأنّه قال: على تسعة آلافٍ وإحدى وعشرين مئة، وإحدى وعشرون مئة: ألفان ومئة. فكان ينبغي أن يقول: إنّ الخبر ينقسم إلى أحد عشرَ ألفاً ومئة. ولا يحتاج إلى تكلُّف هذا العيّ.

والوجه الثَّالث من الخطأ – أنّه نسب إلى قومٍ ما لم يقولوه. فإنّا لا نعلم أحداً منهم قال: إنّ الخبر ينقسم على ما ذكره.

والذي دعا ابن قتيبة إلى الغلط في خفض المئة فيما أحسب، أنّه رأى النحويّين قد قالوا: إذا قال الرجل: "له عندي كذا وكذا درهماً"، بحرف العطف فهي كناية عن الأعداد من أحد وعشرين إلى تسعة وتسعين، وإذا قال: "له عندي كذا درهماً" بغير واو، فهي كناية عن الأعداد من أحد عشر إلى تسعة عشر. وهذا اتّفاق من البَصريّين والكوفيين. وقال الكوفيّون خاصّة: إذا قال له عندي "كذا أثواب"، فهي كناية عن الأعداد المضافة إلى الجمع، من ثلاثة إلى عشرة. وإذا قال: "له عندي كذا درهم"، بالإفراد، فهي كناية عن الأعداد المضافة إلى المفرد من مئة إلى تسع مئة.

ولا يجيز البصريّون إضافة "ذا" إلى ما بعده؛ لأنّ المبهم لا يضاف. فرأى ابن قتيبة أنّ الكوفيّين يجيزون الخفض، ولم يفرِّق بين ما أجازوا فيه الخفض وما لم يجيزوا؛ لأنَّه كان ضعيفاً في صناعة النحو، وفي كتابه هذا أشياء كثيرة تدلُّ على ذلك)) (البطليوسي، 1981، ج: 1، ص: 64-65).

وساق ابن السيد بعد كلامه هذا أدلّة من الكتاب على ضعف ابن قتيبة في صناعة النحو، فهمز ما أصله غير مهموز وغيّر حركة عين الفعل في الماضي والمستقبل، وغير ذلك (البطليوسي، 1981، ج: 1، ص: 65).

ومن استقراء كتاب أدب الكاتب وتتبّع مسائله في اللغة، والصرف، والنحو، نجد ابن قتيبة يسلك مسلك الكوفيِّين، وينحو نحوهم، وإن كان أخطأ أحياناً في تأويل كلامهم، أو توهّم ما توهّمه سابقوه من كلامهم، وتأويلاتهم اللّغويّة، أو نقل كلامهم دون تدقيق، أو تمحيص. وما يدلّنا على أنّه يُؤْثِرُ مذهب الكوفيين، ما نراه في كتابه هذا من الأخذ بأقوال أئمّة أهل الكوفة، من أمثال الفرّاء، والكسائيّ، وغيرهما، وترك أقوال أهل البصرة، وهذا عامّ في أغلب ما نقل من مسائل في اللغة، والنّحو، والصّرف، وقد يخلط بين مذهب أهل البصرة، ومذهب أهل الكوفة، ومن ذلك قوله: ((وما

كان على "مُفْعِل" فيما لا يوصف به مذكّر، فهو بغير هاء، نحو امرأة مُرْضِع، ومُقْرِب، ومُلْبِن، ومُشْدِن، ومُطْفِل؛ لأنّه لا يكون هذا في المذكّر، فلمّا لم يخافوا لَبْساً حذفوا الهاءَ، فإذا أرادوا الفعل قالوا: مُرْضِعة)) (ابن قتيبة، 1978، ص: 293-294).

قال ابن السّيد: ((هذا الذي قاله مذهبٌ كوفيّ، وأمّا البصريّون فيرون أنَّ هذه الصِّفات كلّها جاءت على معنى النَّسب، لا على الفعل. والمعنى عندهم: ذات إرضاع، وذات إقراب وذات ألبان، ونحو ذلك، ويدلُّ على صحّة قولهم واستحالة قول الكوفيّين أنّا وجدنا صفات كثيرة يشترك فيها المذكّر والمؤنّث بغير هاء، كقولهم: رجلٌ عاشق، وامرأةٌ عاشق، ورجلٌ حاسِرٌ، وامرأةٌ حاسِرٌ، وفرسٌ ضامِرٌ، ومُهْرَةٌ ضَامِر. فلو كانت العلّة ما قالوه، لَلَزِمَ هذه الصّفات التأنيث. قال ذو الرُّمَّة:

ولو أنَّ لقمانَ الحكيمَ تعرَّضَـــتْ
لِعَيْنَيــْـه مَيٌّ سافِراً كاد يبرُقُ

(الباهلي، 1972، ص: 90)

وقال الأعشى:

عهدي بها في الحَيِّ قد سُرْبِلَتْ
هيفـــــاءَ مثلَ المُهْرَةِ الضَّامِرِ

(حسين، 1968، ص: 139)

وقد خلط ابن قتيبة في كتابه المتقدِّم بين المذهبين جميعاً؛ لأنّ قوله في صدر الكلام: ((وما كان على "مُفْعِل" مما لا يوصف به المذكّر، فهو بغير هاء، مذهب كوفيّ)). وقوله في آخر الكلام: ((فإذا أرادوا الفعل قالوا: مُرْضِعَة، مذهب بصريّ، لأنّ إثباتهم الهاء إذا أرادوا الفعل دليلٌ على أنّ حذفهم إياها بناء للصفة على غير الفعل، وهذا رجوع إلى قول البصريّين)) (البطليوسي، 1981، ج: 2، ص: 131-132).

وممّا جاء أيضاً من خلطه بين مذهب الكوفيين والبصريين قوله: "الصِّبى من الصِّغر: مقصور بالياء، والصَّباء من الشوق: ممدود... والعِدى: الأَعْداء: مقصور، بالياء" (ابن قتيبة، 1978، ص: 301).

قال ابن السّيد: ((لا فرق بين الصِّبَا والعِدَا في القياس؛ لأنّهما كليهما من بنات الواو. ويقال: صَبَا يَصْبُو، وعَدَا يَعْدُو. فقياسهما أن يكتبا بالألف. وقد خلط ابن قتيبة في هذا الباب بين مذهب البصريّين والكوفيّين، ولم يلتزم قياسَ واحدٍ منهم. فأخذ في "الصِّبَا" بمذهب الكوفيين، وفي "العِدا" بمذهب البصريِّين. ولا خلاف بين البصريين والكوفيين في أنّ الاسم الثلاثي المفتوح الأوّل، نحو: الصَّفا والفَتَى، يُنْظر إلى أصله، فإن كان من ذوات الواو كُتب بالألف، وإن كان من ذوات الياء كُتب بالياء. واختلفوا في الثلاثي المكسور الأول والمضموم. فالبصريّون يجرون ذلك مُجرى المفتوح الأوّل، والكوفيّون يكتبون كلَّ ثلاثي مكسور الأول أو مضمومة بالياء، ولا يُراعون أصله، وليست بأيديهم حجَّة يتعلّقون بها فيما أعلم،

غير أنَّ الكسائيّ قال: سمعت العرب تُثنِّي كلّ اسم ثلاثي مضموم الأول أو مكسوره بالياء، إلاّ الحِمَى والرِّضا فإنّي سمعتهم يقولون فيهما: حِمَوان وحِمَيان، ورِضَوان ورِضَيان. واحتجَّ قومٌ منهم لذلك بالكسر الذّي في أوّلها، ولو كان الكسر يُوجب التثنية بالياء، لم يُثَنَّ الهُدى والضُّحَى بالياء على أصولهم، ولَوَجَب أنْ يقال: هُدَوان وَضُحَوان. فالقياس الصّحيح في هذا أن يُجْرَى مُجْرَى المفتوح الأوّل في أنْ يُنظر إلى أصله. ولو كانت العرب تثنّي كلَّ مضموم ومكسور بالياء، لم يَخْف ذلك على البصريِّين، وإن كان الكسائيُّ سمع ذلك من بعض العرب، فليس يجب أن يجعل ذلك حجّة وقياساً على سائرهم)) (البطليوسي، 1981، ص: 135).

وأمثلة احتجاج ابن قتيبة بآراء الكوفيين والسير في مذهبهم تبيّن بجلاء أنه ينحو نحوهم، ويأخذ برأيهم، ويعتمد أسلوبهم وعباراتهم، وهذا ما ذكره ابن السّيد في باب "زيادة الصِّفات" (ابن قتيبة، 1978، ص: 520) فقال: ((سمّى ابن قتيبة في هذه الأبواب حروف الجرِّ صفات، وهي عبارة كوفيَّة لا بصريّة، وإنّما سمَّوها صفاتٍ؛ لأنَّها تنوب مناب الصِّفات وتحلُّ محلَّها)) (البطليوسي، 1981، ج: 2، ص: 295).

وفي كتابه "أدب الكاتب" تكثر المسائل اللغوية، المعنوية، والمعجميّة، وللجانب الصرفي ميدان متّسع قليلاً، أمّا الجانب النّحوي فهو قليل، وهو يرجع- كما ذكر ابن السيد- إلى ضعفه في النحو.

لكن هذا لا يعني غلطه في كل ما جاء به، أو أنَّ ضعفه يعني وقوعه في أخطاء نحويّة، أو إعرابيّة كثيرة، كما يُفهم من كلمة "الضعف النّحوي" حالياً، بل قد يكون المراد عدم مجاراته لأئمّة البصرة والكوفة في التفسير النحوي والتعليل وتقصيره في معالجة مسائل النحو والصرف على النحو الدقيق، الذي عالجه المتقدّمون في النحو أو توهّمه، ونقله غير المتفحِّص عن أئمّة الكوفيين، أو أنّ انصرافه إلى جعل كتابه شاملاً للفنون والمعارف الإنسانية كلّها جعله لا يدقّق النظر في بعض ما جاء به من مسائل نحوية، أو لغويّة. فهو لم يُرِد لكتابه أن يكون كتاب نحو أو صرف، فقد قال في مقدّمة كتابه: "فعملت لِمُغْفِل التَّأديب كتباً خِفافاً في المعرفة وفي تقويم اللسان واليد، يشتمل كلّ كتاب منها على فنّ، وأعفيته من التّطويل والتثقيل لأَنَشِّطَهُ لِتَحْفَظَهُ ودراسته... وليست كتبنا هذه لمن لم يتعلّق من الإنسانيّة إلاّ بالجسم، ومن الكتابة إلاّ بالاسم، ولم يتقدّم من الأداة إلاّ بالقلم والدّواة، ولكنَّها لمن شدا شيئاً من الإعراب، فعرف الصَّدْر والمصدر، والحال والظّرف، وشيئاً من التّصاريف والأبنية." (ابن قتيبة، 1978، ص: 12).

ثانياً- إنصاف ابن السيد لآراء ابن قتيبة:

لا بدَّ أن أذكر أن العلماء العرب القدامى ذهبوا في توثيق ابن قتيبة ثلاثة مذاهب، أحدها - يتّهمه

بالكذب، والتخليط. والثاني – يدفع عنه الكذب. والثالث – يذهب إلى أنّه صدوق ثقة. فأمّا اللذان قالا باتهامه بالكذب، والتخليط فهما:

1- الواحدي (ت 351هـ) حيث يقول: " وكان أبو محمّد عبد الله بن مسلم بن قتيبة الدَّينوري أخذ عن أبي حاتم، والرِّياشي، وعبد الرحمن بن أخي الأصمعي، وقد أخذ ابن دريد عن هؤلاء كلّهم، وعن أشناندانى، إلاّ أن ابن قتيبة خلَّط عليه بحكايات عن الكوفيين لم يكن أخذها عن ثقات، وكان يتسرَّع في أشياء" (اللغوي، 1955، ص: 85).

2- الحاكم محمد بن عبد الله (ت 403هـ) الذي يقول: " أجمعت الأمة على أن القتبيَّ كذّاب" (الذهبي، 1982، ج: 13، ص: 299)، وهذا رأي دفعه القدماء.

وأمّا من دفع عن ابن قتيبة التّخليط والكذب فهو الأزهري (ت 370هـ)، حيث يقول في ترجمة له: "وما رأيتُ أحداً يدفعه عن الصِّدق فيما يرويه عن أبي حاتم السِّجزي، فأمّا ما يستبدّ فيه برأيه من معنى غامض، أو حرف من علل التّصريف والنحو مشكل، أو حرف غريب، فإنه ربّما زلَّ فيما لا يخفى على من له أدنى معرفة، وألفيته يحدس بالظَّن فيما لا يعرفه، ولا يحسنه" (الأزهري، 1964، ج: 1، ص: 31).

وأمّا الذين ذهبوا إلى توثيقه فهم كثيرون منهم: ابن النديم (ت 385هـ)، والخطيب البغدادي (ت 463هـ)، وابن الجوزي (ت 597هـ)، والقفطي (ت 646هـ)، وابن خلّكان (ت 681هـ)، وممّا قاله القفطي فيه: ((وكان ثقة، ديِّناً، فاضلاً، صادقاً فيما يرويه، كثير التصنيف والتأليف)) (حسين، 1995، ص: 36، 285).

أما ابن السيد البطليوسي فقد اتخذ موقفاً منصفاً مما جاء به ابن قتيبة، فلم يسلِّم بكلِّ ما جاء به من مسائل لغويّة، بل أخضعها للنّقد الموضوعي، صحّح الخطأ، وأثنى على الصّواب بأسلوب علميّ أدبيّ رفيع، فكان بحقّ مثالاً للنزاهة العلميّة، والنقد البنّاء السَّليم.

إن ابن السّيد في نقده لآراء ابن قتيبة باحث موضوعي، لا يكتفي بالإشارة إلى مواضع الخلل في الكتاب، بل ويثني على المواضع التي أجاد فيها، ويأخذ بأقواله، فلا يبخسه حقّه ومكانته العالية، ومن ذلك قوله: ((قال ابن قتيبة: ويقولون: رأيته لَمحاً باصِراً، أي: نظراً بتحديق شديد، ويُخَرَّج ((باصِر)) مُخْرَج ((لابِن)) و((تَامِر)) و((رَامِح))، أي: ذو لَبَن وتَمْر ورُمْح وبَصَر)).

قال ابن السّيد: ((يريد أنَّ هذه الصِّفات جاءت على معنى النَّسب، لا على أفعال، وهذا موضع أشكل على قومٍ فيظنّونه غلطاً، حين وجدوا أفعالاً مستعملة من الرُّمح والتَّمر واللَّبن، وليس الأمر على ما ظنّوا. وما قاله ابن قتيبة صحيح لا مطعن فيه)) (البطليوسي، 1981، ج: 2، ص: 32).

وكذلك يشيد باختيار ابن قتيبة لأفصح اللُّغات وأشهرها، ومن ذلك قوله في باب ((ما يهمز من الأسماء والأفعال، والعوام تبدل الهمزة فيه أو تسقطها))، قال في هذا الباب: ((آخذته بذنبه)). قال المفسِّر ابن السّيد البطليوسي: هذا الذي قاله أفصح اللُّغات، وهو القياس؛ لأنّه فاعل، من: أَخَذَ يَأْخُذُ.

وحكى الأخفش: آخَذْته بذنبه وواخَذْته، وعلى هذا القياس يجري ما كان مثله، وهي لغة غير مختارة ولا فصيحة (البطليوسي، 1981، ج: 2، ص: 171).

وقوله: " قال ابن قتيبة: الرِّجْزُ: العَذَابُ. والرِّجْسُ: النَّتَن. قال ابن السّيد: هذا قول الكسائيّ وكثير من اللغويين، وقال أبو الحسن الأخفش: الرِّجز: هو الرِّجْسُ بعينه، والذي حكى ابن قتيبة هو الوجه". (البطليوسي، 1981، ج: 2، ص: 109)..

وقوله: "الغلط في الكلام، فإن كان في الحساب فهو غَلَت". "قال ابن السّيد: هذا الذي قاله هو الأشهر، وقد جاء الغلط في الحساب" (البطليوسي، 1981، ج: 2، ص: 109). وأمثلة ذلك كثيرة. (البطليوسي،1981، ج: 2، ص: 50، 109، 179، 196، 198، 260).

ويشيد بتسمية ابن قتيبة بعض أبواب الكتاب، ويدفع اعتراض المنتقدين لتسميتها، ومن ذلك قوله في باب ((نوادر من الكلام المشتبه)) (البطليوسي، 1981، ج: 2، ص: 111). إن قال قائلٌ: كيف سمَّى ما ضمَّنه هذا الباب نوادر، والنّوادر: هي الشّواذّ عن الاستعمال، وجمهور ما ضمنه هذا الباب ألفاظ معروفة مستعملة؟

فالجواب: أنّه لم يذهب بتسميتها نوادر إلى ما ذهبت إليه، وإنّما أراد أنّها ألفاظ متفرِّقة من أبواب شتّى، لم تنحصر كل لفظة منها مع ما يشاكلها تحت باب، كما انحصرت الألفاظ التي ذكرها في سائر الأبواب، وكلّ شيء فارق نظيره وتحيز عنه بجهة ينفرد بها، فقد ندر عنه (البطليوسي، 1981، ج: 2، ص: 111).

ومن الإنصاف لابن السّيد أن نؤكّد أنه ناقد موضوعي، يبين خطأ العالم اللغوي، ويوضّح الصّواب بأسلوب راقٍ ولغة علمية أدبيّة عالية؛ لأنّ همّه الأساسيّ خدمة العربيّة وإيضاح الصحيح والأصح من لغات العرب وقواعدها. وهو يردّ على الاتّهامات الموجَّهة إلى علماء اللغة إن لم يجد فيها صواباً، ودليلنا على ذلك مثلاً: دفاعه عن معمر بن المثنى، في قوله: وأنشد ابن قتيبة في هذا الباب لعبيد:

هي الخمرُ تُكْنَى الطِّــــلاءَ

كما الذِّئبُ يُكْنــَى أبا جَعْدَه

قال ابن السيد: هذا البيت غير صحيح الوزن. وذُكِر أنّ أبا عبيدة معمر بن المثنَّى هو الَّذي رواه هكذا. قالوا: وكان لا يقيم وزن كثير من الشِّعر. وقال قوم: إنّما وقع الفَساد فيه من قِبَلِ عَبيد؛ لأنَّ في شعره أشياء كثيرة خارجة عن العروض مشهورة، تغني شهرتها عن

إيرادها في هذا الموضع، وهذا هو الصّحيح عندي. فأمّا ما ذكروا عن أبي عبيدة من أنّه كان لا يقيم وزن كثير من الشِّعر، فما أظنّه صحيحاً، ولم يكن ليروِيَ إلاّ ما سمع. وروى الخليل هذا البيت:

وقالوا: هي الخمر يكنونها بالطّلا

كما الذِّئبُ يُكْنَى أبا جَعْـــــدَه

وهذا صحيح على ما توجبه العروض، وذُكِر أن الخليل هو الّذي أصلحه. وهذا يدلُّ على أنَّ الفسادَ إنما وقع في وزنه من قبل عَبيد. ولو كانت فيه رواية ثانية غير رواية أبي عُبَيدة، لم يحتج الخليل إلى إصلاحه. (البطليوسي، 1981، ج: 2، ص: 88، ج: 3، ص: 149).

نلحظ من القول السابق كيف يرفع ابن السّيد عن معمر بن المثنّى تهمة الخطأ في العروض، ويبيّن صحّة روايته، وما يأتي به من شعر، مؤكّداً كلامه برواية الخليل، شيخ علماء البصرة في اللغة.

وبمثل هذه الروح المحبّة للغة، والموضوعيّة في النّقد، كان ابن السّيد يظهر خطأ ما أورده ابن قتيبة من مسائل لغوية، ونحويّة، ويشيد بصواب ما جاء به، وكثيراً من الأحيان يرى أنّ ما جاء به ابن قتيبة هو الأفصح والأشهر والأقوى. وقد أوردنا أمثلة عمّا جاء به، وسنورد مثالاً توضيحياً آخر، يبيّن ردّ ابن السّيد على المعترضين على ما جاء من ابن قتيبة من أقيسة صرفية، فقد ذكر ابن السّيد في باب ((فَعَلْتُ وأَفْعَلْتُ باتفاق معنى))(ابن قتيبة، 1978، ص: 444).

" ذكر ابن قتيبة في هذا الباب أفعالاً على زِنَة "فَعُلَ" مضمومة العين، وهي: وَقُح الحافِرُ، وخَلُقَ الثَّوب، ومَلُحَ الماء، ونَتُنَ الشَّيء، ومَرُعَ الوادي، ورَحُبَت الدَّارُ، وأفعالاً مكسورة العين، وهي: أَلِفْتُ المكانَ، ونكِرْتُ القومَ، ونَعِمَ اللهُ بك عيناً... وفي بعض هذه الأفعال لغتان: الضَّمُّ والفتح، وهو مَرُعَ الوادي ومَرَعَ، ومنها ما فيه: الضَّمُّ والكسرُ، وهو: رَحُبَت الدَّارُ ورَحِبَت. ولم يكن غرضي في ذكر هذه الأفعال الرَّدُّ على ابن قتيبة؛ لإدخاله إيَّاها في باب "فَعَلَ" المفتوح العين، وإنَّما ذكرتها لأنِّي رأيت كثيراً من المستورين في هذه الصناعة، المنتحلين لها، يصرفونها كلّها إلى الفتح، وقد وقَعَت إليَّ نسخ كثيرة من هذا الكتاب، مقروءة على قوم مشهورين، ووجدت أكثر هذه الألفاظ فيها مَبْشُورة مُصْلَحَة، ورأيتُ قوماً يعتقدون أنَّ ابن قتيبة غلط في إدخالها في باب "فَعَل" المفتوح العين. وهذا الذي اعترضوا به غير صحيح؛ لأنَّ الأفعال الماضية كلّها كيفما تصرَّفت صيغها، يجوز أن يعبّر عنها بِفَعَل، وإنما تراعى مقابلة الحركات بالحركات، والسواكن بالسواكن، في موضع آخر غير هذا" (البطليوسي، 1981، ج: 2، ص: 244).

ويحفل الكتاب بمثل هذه الآراء النقدية اللغوية الموضوعيّة المنصفة لما جاء به ابن قتيبة، والتي تبيّن مكانته اللغوية العالية وثقافته الموسوعيَّة. ويرى

بعضهم أنّ من إنصاف ابن قتيبة التنبيه على أنّ مقياس الصواب والخطأ في الاستعمال اللغوي عنده هو مقياس الأصمعي ذاته الذي لا يجوّز إلاّ أفصح اللغات، وإن كانت مقاييسه وآراؤه مخالفة أحياناً لما جاء عن العرب من قواعد وأقيسة في الاستعمال اللغوي (ابن قتيبة، 1978، ص: 30).

الخاتمــة

يُعَدّ كتاب الاقتضاب كتاب نقد لما جاء به ابن قتيبة من مسائل في كتابه (أدب الكاتب)، ولم يُشر كثير من الباحثين إلى هذا النَّقد الموضوعي، الذي لم يكن الهدف منه الطعن في شخصية ابن قتيبة، والنيل من مكانته العلميّة العالية، أو اتهامه بالخروج على لغة العرب، وإنما كانت غاية ابن السّيد التنبيه على ما وقع في (أدب الكاتب) من غلط وتصويبه؛ ليكون كتاباً يخلو قدر الإمكان من الخطأ فهو كتاب رفيع يتأدّب به الكثيرون وله مكانة جليلة بين النفوس، فهو من أركان الأدب الأصيلة، ودعائم اللّغة القويّة.

ولا بدّ من الإشارة إلى أنّ ابن قتيبة من أبرز علماء المشرق في بغداد في القرن الثالث الهجري، وكتبه نالت حظاً كبيراً من الدراسة والبحث من قبل علماء اللغة المعاصرين له وممن جاء بعده، وكذلك فإن ابن السيد من شيوخ علماء الأندلس في القرن الخامس والسادس الهجريين الذين عرفوا بالدقة اللغوية، والتتبع العلمي لمسائل اللغة عامة. وهذا الكتاب خير دليل على ذلك.

لقد كانت نظرة ابن السّيد لكتاب ((أدب الكاتب)) نظرة عالم منصف، يرى أنَّ ما وقع فيه ابن قتيبة من خطأ مردّه إلى ضعفه في صناعة النحو، وعدم التمحيص في الأخذ عن الثقات، ممّا أدى إلى الاضطراب في آرائه والتخليط في بعضها، والإيهام في بعضها الآخر. ولم يكن السبب في ذلك يعود كله إلى ابن قتيبة، بل مردّ ذلك في كثير من الأحيان إلى غلط الرواة، أو وهم وقع في بعض النسخ التي أخذ منها، وكان لاختلاف رؤية علماء اللغة للأمر الواحد، حيث يرى بعضهم خطأ ما يراه خلافه صواباً أثرٌ في اضطراب آرائه اللغوية. ويعد كتاب "الاقتضاب" ثروة لغوية، وقد استعان به مؤلفو المعاجم وعلماء اللغة بعده في تصحيح أصول من الكلام العربي.

وقد نبّه ابن السّيد على هذه المواضع بأسلوب نقدي أدبي رفيع، ينأى عن الطعن بأحكام ابن قتيبة وجرح مكانته.

أرجو أن يكون هذا البحث قد سلط بعض الضوء على النقد اللغوي عند علماء العرب القدامى، وإن كان الموضوع يحتاج لدراسة متعمقة موسّعة قد تكون فاتحة لتأليف كتب في هذا الميدان في المستقبل إن شاء الله.

المصادر والمراجـــــع

أولاً- المصادر والمراجع العربية:

ابن خلدون، عبدالرحمن. (1981). مقدمة ابن خلدون، خليل شحادة و سهيل زكار (ضبط ومراجعة)، ط. 1، بيروت: دار الفكر.

ابن السكّيت، يعقوب. (1956). إصلاح المنطق، أحمد محمد شاكر و عبد السلام هارون (تحقيق)، ط. 2، القاهرة: دار المنارة.

ابن سيده، علي بن إسماعيل. (1321هـ). المخصص، الشنقيطي وعاونه فيه الشيخ عبدالغني محمود (تحقيق)، بيروت: المكتب التجاري.

ابن قتيبة، عبدالله بن مسلم. (1978). أدب الكاتب، محمّد الدّالي (تحقيق)، ط. 2، بيروت: مؤسسة الرسالة.

ابن منظور، محمد بن مكرم. (1994). لسان العرب، ط. 3، بيروت: دار الفكر.

الأزهري، أبو منصور. (1964). تهذيب اللّغة، عبد السلام هارون (تحقيق)، القاهرة: الدار القومية للطباعة.

الباهلي، أبي نصر أحمد بن محمد. (1972). ديوان ذي الرّمة، عبد القدوس أبو صالح (تحقيق)، دمشق: مجمع اللغة العربية.

البطليوسي، ابن السّيد. (1981). الاقتضاب في شرح أدب الكُتّاب، مصطفى السَّقا و حامد عبد المجيد (تحقيق)، مصر: الهيئة المصرية العامَّة للكتاب.

الجامسي، علي حسن ناعور. (2002). المسائل اللغوية في كتاب الاقتضاب في شرح أدب الكتاب، رسالة ماجستير (غير منشورة)، العراق، الكوفة: جامعة الكوفة.

حسين، عبد الكريم محمد. (1995). نقد الشِّعر عند ابن قتيبة، ط. 1، الكويت: دار ابن قتيبة للطباعة والنشر.

حسين، محمد محمد. (1968). ديوان الأعشى، بيروت: المكتب الشرقي للنشر والتوزيع.

الذهبي، شمس الدين. (1982). سير أعلام النبلاء، شعيب الأرنؤوط وآخرون (محققون)، ط. 2، بيروت: مؤسسة الرسالة.

السكري، أبو سعيد الحسن. (1979). شعر الأخطل أبي مالك غياث بن غوث التغلبي، صنعة السكري روايته عن أبي جعفر محمد بن حبيب، فخر الدين قباوة (تحقيق)، ط. 2، بيروت: دار الآفاق الجديدة.

السيوطي، جلال الدين. (1964). بغية الوعاة، محمد أبو الفضل إبراهيم (تحقيق)، ط. 1، القاهرة: مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه.

الضبي، أحمد بن يحيى. (1989). بغية الملتمس في تاريخ رجال الأندلس، إبراهيم الأبياري (تحقيق)، ط. 1، دار الكتاب المصري واللبناني.

قميئة، عمرو (1972). ديوان عمرو بن قميئة، تحقيق خليل إبراهيم العطية، بغداد: وزارة الإعلام، مطبعة الجمهورية ببغداد.

اللغوي، أبو الطيب. (1955). مراتب النحويين، محمد أبو الفضل إبراهيم (تحقيق)، القاهرة: دار النهضة.

المقري، أحمد بن محمد. (1968). نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب، إحسان عبّاس (تحقيق)، بيروت: دار صادر.

ثانياً: المصادر والمراجع الاجنبية:

References

AL-Azhari, Abu Mansour. (1964). *Tahzeeb AL-Lugha* (*in Arabic*), Abdul Salam Haron (Ed.). Cairo: AL-Dar AL-Qawmiah for Printing.

AL-Baahili, Abi Nasr Ahmed. (1972). *Diwan of Dhu-AL-Rumma* (*in Arabic*), Abdul Quddus Abu Saleh (Ed.). Damascus: Arabic Language Academy.

AL-Batlayousi, Ibn AL-Sayed. (1981). *Al-Iqtidaab fi Sharh Adab AL-Kuttaab* (*in Arabic*), Mustafa AL-Saqqa & Hamed Abdelmeguid (Ed.), Egypt: General Egyptian Books Authority (GEBA).

AL-Dabiyy, Ahmad. (1989). *Bughyat AL-Multamis fi Tarikh Rijaal AL-Andalus* (*in Arabic*), Ibrahim AL-Ebiary (Ed.), 1st ed., Dar AL-Kitab AL-Masri and Dar AL-Kitab Allubnani.

AL-Dhahabi, Shams Aldin. (1982). *SeeyarA'laam AL-Nubalaa'* (*in Arabic*), Shouaib Al-Arnaoute a Group of Scholars (Ed.), 2nd ed., Beirut: Muasasat -Risalah.

Al-Jamsi, Ali Hassan Na'ur. (2002). *Linguistic Issues in Al-Iqtidaab fi Sharh Adab AL-Kuttaab* (*in Arabic*), Master thesis (unpublished), Irak, Al-kufa: University of Kufa.

Al-Lughawi, Abu AL-Tayeb. (1955). *Marraatib AL-Nahawiyyin,* (*in Arabic*), Mohamed Abou El Fadl Ibrahim (Ed.), Cairo.

Al-Moqri, Ahmad. (1968). *Nafh AL-Teeb min Ghusn AL-Andalus AL-Rateeb,* (*in Arabic*), Ihsan Abbas (Ed.), Beirut: Dar Sader.

Al-Sukkari, Abu Saeed Al-Hassan. (1979). *Shi'ir of Akhtal* Abi Malek Ghiyath bin Gawth Al-Taghlibi, Sanat Al-Sukkari Riwayatahu a'an Abi Jaafar Mohamed bin Habib (*in Arabic*), Fakhruddin Kabbawah (Ed.), 2nd ed., Beirut: Dar al-Afaaq al-Jadida.

Al-Suyuti, Galal AL-Din. (1964). *Bughyat AL-Wu'aah* (*in Arabic*), Ed. Mohamed Abou El Fadl Ibrahim. 1st ed. Cairo: Isa AL-Babi AL-Halabi and Associates Press.

Hussein, Abdul Karim Mohammed. (1995). *Naqd AL-Shi'r 'end Ibn Qutayba* (*in Arabic*), 1st ed., Kuwait: Dar Ibn Qutayba for Printing and Publishing.

Hussein, Mohammed Mohammed. (1968). *Diwan AL-A'sha* (*in Arabic*), Beirut: The Eastern Office for Publication and Distribution.

Ibn AL-Sikkeet, Ya'coub. (1956). *Islaah AL-Mantiq* (*in Arabic*), Ahmed Mohammed Shaker & Abdul Salam Aaron (Ed.), 2nd ed. Cairo: Dar AL-Manara.

Ibn Khaldoun, Abdulrahman. (1981). *The Muqadimah* (*in Arabic*), Suhail Zakkar & Khalil Shehada (Ed. & Rev.), 1st ed., Beirut: Dar AL-Fikr.

Ibn Manzur, Mohammed. (1994). *Lisan AL-'Arab* (*in Arabic*), 3rd ed., Beirut: Dar AL-Fikr.

Ibn Qutayba, Abdullah. (1978). *Adab AL-Kaatib* (*in Arabic*), Mohamed AL-Dali (Ed.), 2nd ed., Beirut: Mu'asasat - Risalah.

Ibn Sidah, Ali. (1321 AH). *Al-Mukhasas* (*in Arabic*), AL-Shanqeeti & Abdul Ghani Mahmoud (Ed.), Beirut: AL-Maktab AL-Tujari.

Qami'ah, Ibn Amr. (1972). *Diwan of Amr Ibn Qami'ah,* (*in Arabic*), Khalil Ibrahim AL-Attiyah (Ed.), Baghdad: Ministry of Information, AL-Jumhuriah Press.

Sheen, R. (1996). The advantage of exploiting contrastive analysis in teaching learning a foreign language. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 34*, 183-196.

Thomas, W. (1970). *A comparison of inductive and deductive teaching methods in college freshman remedial English.* (Unpublished PhD). University of Pennsylvania, USA.

Thompson, C., & Middleton, M. (1973). Transformational grammar and inductive teaching as determinants of structurally complex writing. *California Journal of Educational Research, 4*, 95-117.

used with them.

This finding can be supported by Sabah (1994) who states that scientific stream students are more mature and motivated. Also, they achieve better than literary stream students do since their streaming into scientific education depends on their high averages.

Results of the post- test total mark show a statistically significant difference at ($\alpha \leq 0.05$) between scientific and literary stream students taught passive voice inductively or deductively. This result indicates that scientific stream students (taught passive voice inductively or deductively) are better in their achievement in passive voice than the literary stream ones. One reason could be that the scientific stream students are much more interested in studying in general and in learning languages in particular. Moreover, they deal with their school subjects with great concentration since they demand that.

9. Recommendations

In light of the results, the study recommends the following:

1. It is necessary for teachers to vary their techniques and ways of teaching according to their students' interests and achievement levels with more emphasis on using the inductive way of teaching grammar.
2. Teachers who teach students in the literary stream are advised to encourage their students to be more interested in learning English language. They should also help them enjoy learning the English language and take part in classroom activities by using different methods which may cater for their individual differences.
3. Newly appointed teachers are encouraged to attend different intensive training courses held by the Ministry of Education in order to be aware of the various modern ways of teaching English. They are also encouraged to apply modern ways of teaching in their classes since this is one of the aims of the Educational Reform for Knowledge Economy.
4. Researchers should conduct other studies in other regions and on other areas of syntax in order to obtain a more comprehensive idea about which way of teaching is more influential in teaching grammar in Saudi Arabia.

References

Boyd, R. (1995). Teaching writing with logic. *College Teaching, 43*, 53-62.

Brown, H. (2007). *Principles of language learning and teaching*. Longman: Pearson.

Decoo, W. (1996). The induction- deduction opposition: Ambiguities and complexities of the didactic reality. *IRAL: International Review of Applied Linguistics, 34*, 95-118.

Fischer, A. (1979). The inductive – deductive controversy revisited. *The Modern Language Journal, 63*, 98-105.

Hall, G. (2011). *Exploring English language in action.* USA: Routledge.

Hammerly, H. (1975). The deduction / induction controversy. *Modern Language Journal, 59*, 15-18.

Johnson, C. (1996). Deductive versus inductive reasoning: A closer look at economics. *Social Science Journal, 33*, 287-307.

Nunan, D. (2003). *Second language teaching & learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

Obaidat, H. (1991). *Inductive method and deductive method in teaching English conditionals.* (Unpublished M.A.). Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Richards, J., & Rodgers, T. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rivers, W. (1975). *A practical guide to the teaching of French*. New York: Oxford University Press.

Sabah, G. (1994). *Inductive method versus deductive method in teaching the reported speech.* (Unpublished M.A.). Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Seliger, H. (1975). *A comparison of an inductive method with a modified deductive method in the teaching of English syntax patterns to adult learners of English as a foreign language.* (Unpublished PhD). Columbia University, Columbia.

Shaffer, C. (1989). A comparison of inductive and deductive approaches to teaching foreign languages. *The Modern Language Journal, 73*, 395-403.

5. Table 12 shows a statistically significant difference at (α ≤ 0.05) between the mean scores of scientific and literary stream students in both groups (inductive and deductive). This difference shows that scientific stream students gain better marks than the literary stream ones since their mean scores are higher.

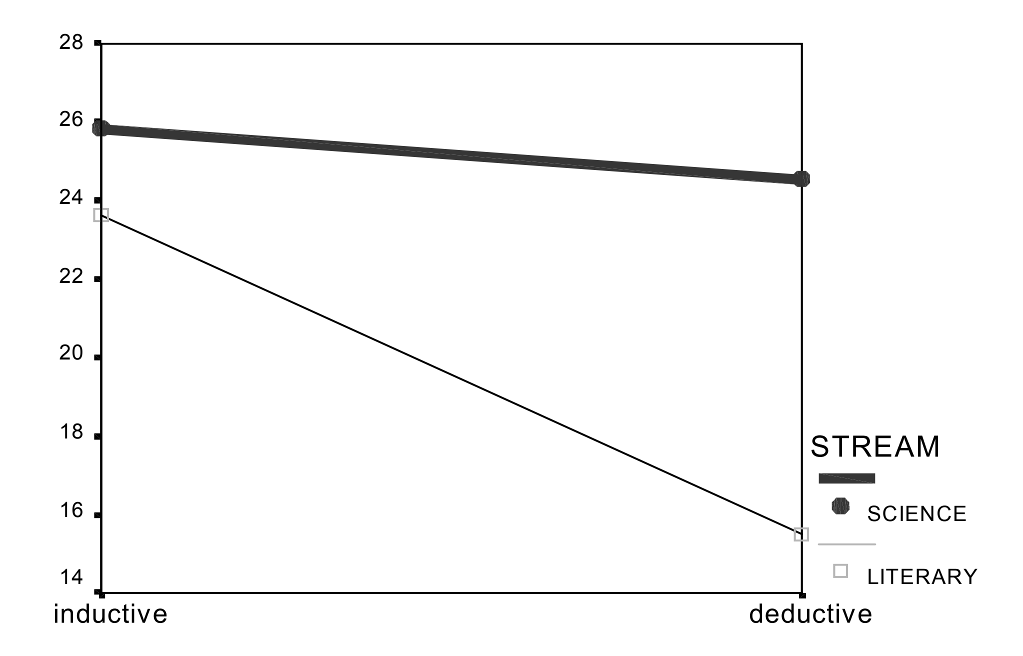


Figure (3): Method of Instruction and Stream Interaction of the Post - Test Total Mark.

GROUP

Figure 3 displays that the scientific stream students in the inductive and deductive groups have achieved better than literary stream ones. Moreover, it shows that the literary stream students in the inductive group are also better than those in the deductive one.

8. Discussion of the Study Results

The present study aims at finding out the effectiveness of the two ways of teaching passive voice in the English language to non-native speakers. The two methods used in this study are deductive and inductive. The study also attempts to find out if there is a relationship between students' achievement in passive voice in the English language and their school stream. Finally, the study tries to find out if there is an interaction between ways of teaching, students and their schooling stream. Thus, the results of the post-test total mark will be discussed separately.

Concerning the first question of this study which addresses if there are any statistically significant differences at (α ≤ 0.05) in the students' achievement according to ways of instruction, results show a significant difference in favour of the inductive way of teaching. This result can be explained by the fact that the Ministry of Education held many training courses for English language teachers in order to acquaint them with up - to - date or contemporary methods of teaching English language. I think that these training courses have changed the atmosphere of the class to become more suitable for students to induce the grammatical rules from relevant activities and exercises.

As regards the third question, which seeks to identify whether there are any statistically significant differences at (α ≤ 0.05) in the students' achievement mean scores according to stream of study, results show a significant difference in favour of the scientific stream. This means that scientific stream students have gained higher marks than literary stream ones do regardless of the way of teaching

It is apparent from table 10 that there is a statistically significant difference at ($\alpha \leq 0.05$) between students` achievement mean scores according to the method of teaching (inductive and deductive). This difference is in favour of the inductive method.

Table (11): ANCOVA Results of the Interaction in Question Number Three in the Post- Test

	MS	F – value	Sig.
Method& stream	.42	.34	.55

Table 11 shows no statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) between students' mean scores according to the interaction between any of the variables.

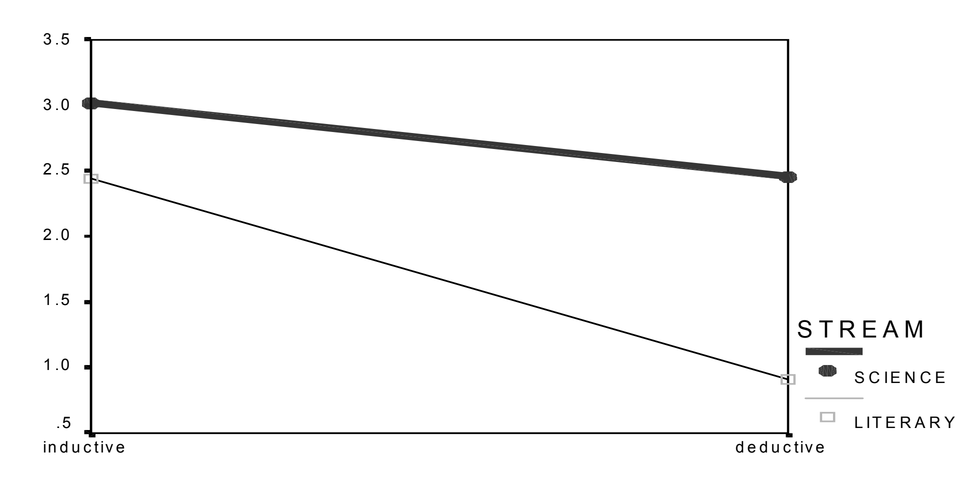


Figure (2): Results of Scientific Inductive and Deductive Groups.

GROUP

Figure 2 shows that the scientific stream students in the inductive and deductive groups get higher marks than those in the literary stream. Moreover, the literary stream students in the inductive group are better than those in the deductive one.

Table (12): ANCOVA Results of the Method of Teaching and Stream Interaction of the Total Mark

Method of Teaching	Stream	Mean	SD	F - value	Sig.
Inductive	**Scientific**	25.76	7.27	44.11	.00*
	Literary	14.83	7.37		
Deductive	**Scientific**	28.80	7.25	30.80	.00*
	Literary	20.15	6.68		

Table 9 shows a statistically significant difference at (α ≤ 0.05) between scientific and literary students' achievement mean scores who are taught passive voice inductively and deductively. This difference is in favour of scientific stream students.

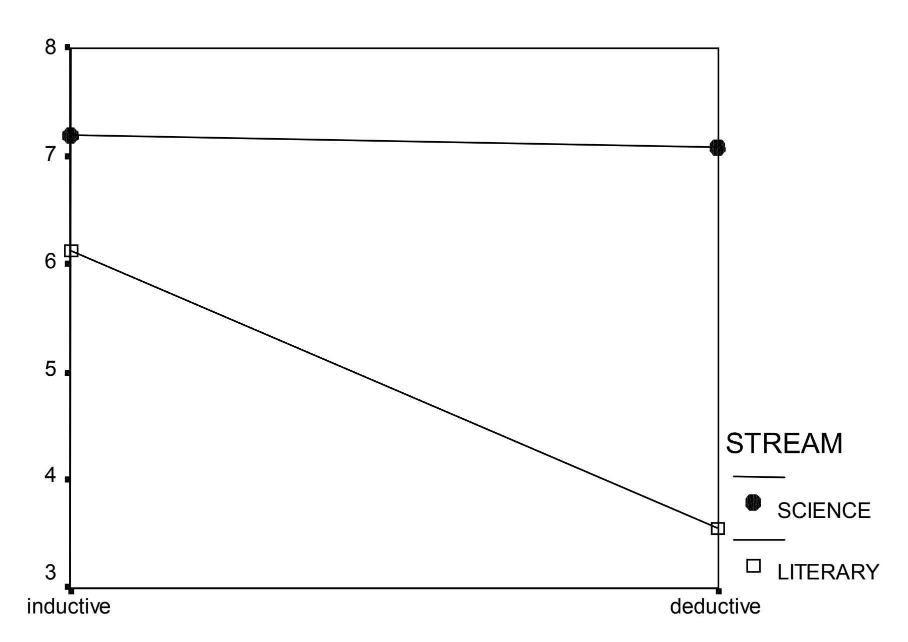


Figure (1): Method of Teaching and Stream Interaction of Question Number Two in the Post – Test

GROUP

Figure 1 displays that the scientific stream students in the inductive and deductive groups have achieved better than literary stream ones. In addition, the literary stream students in the inductive group get higher marks than those in the deductive one. So, there is a statistically significant difference at (α ≤ 0.05) in the students' achievement mean scores according to the method of teaching and stream and to the interaction between them.

7.2.3. Results of Question Three

Table (10): ANCOVA Results of Question Number Three in the Post – Test

		Mean	SD	F - value	Sig.
Method	**Inductive**	3.39	1.14	14.70	.00*
	Deductive	2.76	1.29		
Stream	**Scientific**	3.40	.94	2.86	.09
	Literary	2.75	1.44		

Table 6 above shows a statistically significant difference at (α ≤ 0.05) between the mean scores of the scientific and literary stream students in favour of the scientific stream ones. However, the table shows no statistically significant differences at (α ≤ 0.05) between the mean scores of students according to method.

Table (7): ANCOVA Results of the Interactions in Question Number One in the Post- Test

	MS	F – value	Sig.
Method & stream	11.8	2.1	.14
Method, sex & stream	15.8	2.8	.09

Table 7 shows no statistically significant differences at (α ≤ 0.05) between students' achievement mean scores according to the interaction between the variables.

7.2.2. Results of Question Two

Table (8) ANCOVA Results of Question Number Two in the Post- Test

		Mean	SD	F - value	Sig.
Method	**Inductive**	6.56	3.23	9.05	.00*
	Deductive	5.41	3.80		
Stream	**Scientific**	7.64	3.39	13.06	.00*
	Literary	4.34	2.92		

Table 8 shows a statistically significant difference at (α ≤ 0.05) between the mean scores of the deductive and inductive methods. This difference is in favour of the inductive. Furthermore, it shows a statistically significant difference (α ≤ 0.05) between the achievement mean scores of the scientific and literary streams in favour of the scientific.

The interaction between the two variables was tested statistically. It was found that there was a statistically significant difference at (α ≤ 0.05) in the achievement mean scores according to the interaction between the method of teaching and stream. Table 9 illustrates the results of the analysis.

Table (9): ANCOVA Results of the Method of Teaching and Stream Interaction in Question Number Two in the Post - Test

Method	Stream	Mean	SD	F – value	Sig.
Inductive	Scientific	7.73	3.22	11.78	.00*
	Literary	5.40	2.83		
Deductive	Scientific	7.55	3.59	36.84	.00*
	Literary	3.28	2.64		

Continued Table (4)

	Method of Teaching	M	SD	T - value	Sig.
Q4	Inductive	0.06	0.4		
	Deductive	0.01	0.1	1.39	0.165
Q5	Inductive	0.35	0.87		
	Deductive	0.22	0.72	1.05	0.282
Total Mark	Inductive	9.05	5.1		
	Deductive	9.07	4.7	0.903	0.368

Table 4 shows no statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) in students' achievement in each of the five questions and in the total mark. This implies that the students have almost the same level of knowledge of passive voice in the English Language.

After conducting the experiment using the inductive and deductive ways of instruction in the two major groups, a comparison was made between the mean scores of the pre–post– test results in order to determine the effectiveness of the two ways of teaching as indicated in table 5 below.

Table (5): The Mean Score (M), Standard Deviation (SD) and the F - value with 2 - tailed Significance of Students` Achievement in the Pre - and Post - Tests

		Mean	SD	F - value	Sig. (2-tailed)
Total Mark	Pre- test	**9.40**	**4.98**	**55.67**	**.00***
	Post- test	**22.37**	**8.8**		

Table 5 shows a statistically significant difference at ($\alpha \leq 0.05$) between students' mean scores in the pre- and post- tests in favour of the post- test. This result emphasizes the effectiveness of the deductive and inductive teaching methods in teaching passive voice in the English language.

7.2. Results of the Post-Test

To answer the questions of the study, Analysis of Covariance (ANCOVA) was used to analyze the results pertaining to the five questions in the post-test. The results of the five questions of the Pre- test were covariant.

7.2.1 Results of Question One

Table (6): ANCOVA Results of Question Number One in the Post - Test

		Mean	**SD**	**F - value**	**Sig.**
Method	Inductive	8.56	2.99	2.65	.105
	Deductive	8.03	3.16		
Stream	Scientific	9.82	2.59	17.87	.00*
	Literary	6.76	2.76		

Table (3): Cross Tabulation of the Achievement Test.

Question	No. of items	Mark
1	14	14
2	12	12
3	2	4
4	4	4
5	6	6
Total	**38**	**40**

To test the validity of the pre – post test, the researcher followed the following steps:
1 – After developing the test, copies were given to three TEFL university instructors, three experienced teachers and three English supervisors.
2 – The researcher made the necessary modifications in light of the notes provided by the jury of judges.

6.2.1. Reliability

The reliability of this test was estimated by administering it to a group of (30) first secondary students , randomly chosen from a public school, in two separate sessions (a test re-test method). Then, a coefficient of stability was determined by computing the correlation between the scores on the two administrations using Pearson product moment correlation formula. The reliability of the test was found (r =.81). Such a result is considered a reasonable value for classroom tests.

6.3. Variables of the Study

The variables of the study are two independent variables and one dependent variable. The independent variables are the method of teaching and the stream of study. The dependent one is the students` achievement.

6.4. Statistical Analysis

A three – way Analysis of Covariance (ANCOVA) was used to answer the questions of the study. More specifically, (ANCOVA) was used to find out if there were any statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) between students` achievement mean scores according to way instruction, stream of study and the interaction between them.

7. Findings of the Study

7.1. Results of the Pre- Test

All the students were given a pre- test to find out whether they had the same previous knowledge of passive voice in the English language or not. A T – test was used to show whether there were any significant differences between students`mean scores on the pre-test as shown in table 4 below.

Table (4): T. test Results of the Pre - Test

	Method of Teaching	M	SD	T - value	Sig.
Q1	Inductive	5.9	2.7		
	Deductive	6.4	3.0	0.978	0.329
Q2	Inductive	1.2	2.3		
	Deductive	1.5	2.6	0.765	0.446
Q3	Inductive	1.4	1.1		
	Deductive	1.5	1.2	0.778	0.438

differences between the means of the distributions of the structural complexity scores of students taught in the inductive and deductive classes.

The literature reviewed above shows that many studies concentrate on the relationship between the inductive and deductive ways of teaching and students' achievement in English grammar. Few studies try to find out any relationship between the method adopted and the achievement of scientific and literary stream students. Moreover, few local or foreign studies deal with the relationship between deductive and inductive ways of teaching and students' achievement in passive voice. Therefore, the present study will hopefully try to shed light on the best ways of teaching which can be used by EFL teachers in teaching passive voice.

6. Methodology and Procedures

The present study aims at comparing the effectiveness of the inductive and deductive ways in teaching passive voice in English. The students participating in the study are 80 first secondary scientific and literary male students chosen from two public secondary schools in Al- Ahsa Directorate of Education.

6.1. Population and Sample of the Study

The population of the study consists of 1000 male students who were in their first scientific and literary streams in public schools in Al- Ahsa. Two public schools were chosen randomly. One public school was for scientific students and one school for literary students. Table 1 shows the distribution of students over each stream section in each of the two schools.

Table (1): The Distribution of Students over Sections in Each School.

School	**No. of scientific sections**	**No. of students**	**No. of literary sections**	**No. of students**
- Al – Waleed Bin Abdel – Malek School for Boys	3	102	3	100
- Al-Hafoof Secondary School for Boys	3	95	3	101

Then 80 students were chosen randomly from the two schools.After that, the sample was divided into four groups (two scientific and two literary). They were randomly assigned to the inductive way and were taught passive voice inductively. The other two were taught the same material in the deductive way. Table 2 shows the distribution of the chosen sample on the inductive and deductive ways of teaching.

Table (2): The Distribution of Study Groups.

Method **Stream**	**Inductive**	**Deductive**
	No.	No.
Scientific	20	20
	No.	No.
Literary	20	20
Total	**40**	**40**

6.2. Research Instrument

The researcher has developed a pre-post test which consists of five questions. Table 3 presents the number of questions, number of items in each question and the mark allotted to each question.

of teaching a syntactic bit in English language (passive voice) and on the effect of each way on their achievement. In addition, the study may help EFL curriculum designers and EFL methodologists develop teaching materials which suit each way of teaching and match students' level of achievement in the target language in general and in grammatical structures in particular.

3. Questions of the Study

The study attempts to answer the following questions:

3.1. Are there any statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) in the students' achievement mean scores on passive voice according to the way of instruction (inductive and deductive)?

3.2. Are there any statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) in the students' achievement mean scores according to stream of study?

3.3. Are there any statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) in the students' achievement mean scores according to the interaction between the two ways of instruction, and stream of study?

4. Definition of Terms

The following terms are operationally defined to clarify usage in this study: Deductive teaching is a traditional approach in which information about target language and rules are driven at the beginning of the class and continued with examples. The principles of this approach are generally used in the classes where the main target is to teach grammar structures. For instance, these principles are convenient for the classes that grammar translation method is applied (Hall, 2011).

4.1 An Inductive Approach

Nunan (2003) identifies inductive approach as a process where learners discover the grammar rules themselves by examining the examples. In an inductive approach, it is also possible to use a context for grammar rules. That is to say, learners explore the grammar rules in a text or an audio rather than isolated sentences. He also added that in an inductive approach, learners are provided with samples which include the target grammar that they will learn. Then learners work on the examples and try to discover the rules themselves. When students obtain the grammar rules and they practice the language by creating their own examples.

5. Literature Review

Many researchers are interested in comparing the effectiveness of deductive and inductive ways of teaching EFL. Some of their findings tend to favour the deductive while others tend not to do so. Moreover, some reveal no significant differences between these two ways of instruction, whereas others discuss and compare their effectiveness in teaching other school subjects than English.

Sheen (1996) has conducted a study to compare the effectiveness of an inductive approach with a deductive one based on explanation of the Contrastive Analysis input. It is hypothesized that the deductive approach will prove to be more effective than the inductive. The subjects of the study are fifty Saudi Arabian students enrolled in an intensive English programme in the USA. They are all male graduates aged between 23 and 34. They are divided into two groups of 25 based on an in-house grammar placement test. Results show that the treatment of the Contrastive Analysis input in the deductive approach used with the experimental group is more effective than the inductive in minimizing the error rate.

Other studies, on the other hand, favour the use of the inductive way in teaching grammar. In a study conducted by Shaffer (1989), for example, to determine if a difference exists in high school foreign language students' understanding of grammatical concepts depending on whether a deductive or an inductive teaching approach is used. Results show that the differences in score between the two approaches are small but the trend is in favour of the inductive approach. Similarly, Obaidat (1991) compares the effectiveness of the deductive and inductive methods of teaching English conditional sentences to tenth graders in Jordan. His results also show that the inductive method is more adequate in teaching English conditionals.

Thompson and Middleton (1973) carried a study to examine the structured complexity of pupils' writing as a function of whether they are taught by inductive or deductive methods. Results show no significant

1. Introduction

Second language teachers have attempted to employ various ways of teaching so that they can enhance students' progress and achievement in learning the grammar of a second language. Two of these ways are deductive and inductive.

Brown (2007) ascertains that these two techniques encourage learners to compensate for the gap in their second language knowledge by using a variety of communication strategies. A number of research studies, likewise, has reported that successful learners often adopt certain learning strategies such as seeking out practice opportunities or mouthing the questions put to other learners.

Decoo (1996) states that during the Reform Movement of the 1880's, the staunch conflict between direct and indirect methods used the opposition "induction versus deduction" as a way to identify "natural versus grammatical" foreign language learning. The conflict lingered on all through the first half of the 20th century, reaching new heights in the sixties, in the clash between audio – lingual methods and cognitive approaches. Since then, "induction" and "deduction" have often been studied in the light of this opposition, with some attempts to reconcile the dichotomy, but also leading to other definitions of induction.

Researchers such as Thomas (1970) expresses the belief that the best way to teach grammar is through deductive emphasis upon the rules of grammar. This kind of emphasis has three main hypotheses. They are: (1) If the premises are assumed to be true, the conclusion is absolutely to be true. (2) The premises provide conclusive ground for the conclusion. (3) The conclusion falls within the scope of the evidence .

Deduction is defined as reasoning from the general to the particular (Johnson, 1996). It requires a detailed analysis of the grammar rules. This analysis should be followed by application of the knowledge of these rules to the task of translating sentences and texts into and out of the target language (Richard & Rodgers, 1986). In other words, the teacher is required to work from the more general to the more specific. That is why this kind of work is sometimes called a "top – down" approach (Shaffer, 1989).

This indicates that the grammatical rule or pattern is explicitly stated at the beginning of the learning process. Students are presented with a rule or generalization. Then the students are asked to practise this rule before using their own experience and knowledge to give more examples (Decoo, 1996). Therefore, a major movement in the method of teaching began during the nineteenth century from deduction to induction (Thomas, 1970).

In an inductive process of teaching, on the other hand, the student is required to discover the grammatical rule. This discovery will guide him or her to analyze the foreign language data and to formulate the appropriate rule (Fisher, 1979). That is the student, who works with the inductive method, ought to practise the grammatical item meaningfully. This sort of practice may help him or her to derive the rule from the example being provided by either the teacher or the student (Seliger, 1975).

Hammerly (1975) states that induction is moving from examples to a generalization. Hammerly adds that the inductive method allows learners to discover by themselves how a part of the language works. This, according to psychologists, makes the learning more interesting, and such learning is better retained.

Richards and Rodgers (1986) remark that the meaning of structure is not to be given through explanation in either the native or the target language but is to be induced from the way the form is used in a situation. The merit of such inducement is that students can recognize when and how a structure is used. They can also formulate the underlying generalizations. However, this method is reported to be too difficult for slower students since only brighter students are capable of discovering the underlying patterns of a structure (Shaffer, 1989).

Rivers (1975) have recommended the use of an age – criterion to select between the deductive and inductive way of teaching. The deductive approach is most useful for mature, well – motivated students or for adult students in intensive courses, while the inductive approach is more appropriate for young language learners.

2. Importance of the Study

This study will shed light on the extent to which students respond to the inductive and deductive ways

The Effectiveness of the Inductive Versus Deductive Methods in Teaching Passive Voice to First Secondary Students in Al-Ahsa

Mwaffag Mohammad Khaled Shatnawi (*)

Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

(Received 24/05/2015; accepted 13/04/2016)

Abstract: This study aimed at comparing the effects of the inductive and deductive ways of teaching on learning passive voice in the English Language. More specifically, the study tried to find out if there were any statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) in the students' achievement according to way of instruction, stream of study and the interaction between them. The sample of the study consisted of 80 scientific and literary male students who were divided into two groups, inductive and deductive. This sample was given a pre- test to find out if there was a statistically significant difference at ($\alpha \leq 0.05$) between the means of students' achievement. After conducting the experiment, a post- test was given to the students in both groups. Results indicated a statistically significant difference at ($\alpha \leq 0.05$) between students' achievement on passive voice according to the way of instruction, and stream of study. Moreover, results showed statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) between students' mean scores according to the interaction between the way of instruction and the stream of study.

Keywords: Inductive, Deductive, Instruction, Achievement.

*****

فاعلية الطريقة الاستقرائية مقابل الطريقة الاستنتاجية في تدريس المبني للمجهول لطلاب الصف الأول الثانوي في منطقة الأحساء

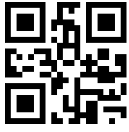
موفق محمد خالد شطناوي(*)

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

(قدم للنشر في 06/ 08/ 1436 هـ؛ وقبل للنشر في 06/ 06/ 1437 هـ)

ملخص البحث: هدفت هذه الدراسة بشكل أساسي إلى المقارنة بين أثر طريقتي التدريس: الاستقرائية، والاستنتاجية، في تعلم المبني للمجهول في اللغة الإنجليزية. وبشكل خاص حاولت هذه الدراسة إيجاد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين تحصيل الطلاب، والتي تعزى إلى طريقة التدريس، وشعبة الدراسة، والتفاعل فيما بينها. تكونت عينة الدراسة من 80 طالبًا في الشعبتين: العلمي، والأدبي، حيث تم تقسيم العينة إلى مجموعتين: الاستقرائية، والاستنتاجية، وتم إعطاء امتحان قبلي؛ لمعرفة فيما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات علامات الطلاب. وبعد تطبيق التجربة أعطي امتحان بعدي لجميع الطلاب في المجموعتين: الاستقرائية، والاستنتاجية، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تحصيل الطلاب، تعزى إلى طريقة التدريس، وشعبة الدراسة. بالإضافة إلى ذلك أظهرت النتائج فروقا دالة إحصائيا ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تحصيل الطلاب، تعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس، وشعبة الدراسة.

الكلمات المفتاحية: الاستقرائية، الاستنباطية، التعليمات، التحصيل.



DOI:10.12816/0023168

(*) **Corresponding Author:**
Assistant Professor of Applied Linguistics, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, College of Sharia & Islamic Studies, Al-Hasa, P.O.Box 1730 , Postal Code: 31982, Saudi Arabia .

(*) **للمراسلة:**
أستاذ مساعد في اللغويات التطبيقية، جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية، كلية الشريعة والدراسات الاسلامية، الهفوف، الأحساء، ص.ب. 1730، الرمز البريدي: 31982، المملكة العربية السعودية .

e-mail: shatnawi.mwafag@yahoo.com

تحقق الضرر المادي المرتد اللاحق بأفراد عائلة المتضرر: بحث مقارن في القانونين التونسي والفرنسي

أحمد بلحاج جراد (*)
جامعة الحدود الشمالية

(قدم للنشر في ٢٠/ ٠٥/ ١٤٣٦ هـ؛ وقبل للنشر في ١٢/ ١١/ ١٤٣٦ هـ)

ملخص البحث: غالباً ما يكون مجال سريان الفعل الضار من حيث الأشخاص متسعاً ليشمل بداهة ـــ فضلاً عن المتضرر الأصلي ـــ أفراد عائلته أو بعضَهم ليطال مقوماتهم المعنوية، أو مستحقاتهم المادية. وفي هذا المجال تجدر الإشارة إلى أن التجارب التشريعية المختلفة لم تشأ بصفة عامة تحديد قائمة في مستحقي التعويض عن الضرر المرتد بنوعيه، تاركة المهمة للسلطة الاجتهادية للقاضي، الذي أظهر في بعض الاجتهادات فكراً خلاقاً ساهم في تحديد تقريبي لمستحقي التعويض، خاصة، عن الضرر المادي المرتد ليجعله يشمل من جهة المنفعة المستحقة التي قطعها الفعل الضار عن المتضرر، ومن جهة أخرى ما تكبده من مصاريف لدرء نتائج ذلك الفعل. وفي الفرضيتين يتدرج تحقق الضرر المادي المرتد، اللاحق بأفراد عائلة المتضرر الأصلي، على مستوى مدى ثبوته، وفق اجتهاد قضائي، وإسهامات فقهية بحسب عدة معايير تتعلق في الغالب بطبيعة العلاقة القانونية، وأواصر الروابط الواقعية بينهم، وبين المتضرر الأصلي من الفعل الضار من جهة ، وبمدى تعهد هذا الأخير بتحمل مصاريف مادية، وبذل مجهودات معينة محاولة منه درء نتائج الفعل الضار، أو الحد منها بغية تحسين الحالة المادية، والجسمانية للمتضرر الأصلي، يصيره فعلاً متكبدا لمصاريف كان من الثابت تفاديها، لولا حصول الفعل الضار. ولدى تثبيت هذه المعايير خاصة من قبل الاجتهاد القضائي، يلمس تطوراً إيجابياً نحو التوسع في تحقق حالات الضرر المادي المرتد دون إخفاء بعض مواطن الغموض والتردد التي من اللازم وضع الآليات التفصيلية لتفاديها، محاولة لتوحيد الرؤى الاجتهادية المعاصرة.

الكلمات المفتاحية: مسؤولية مدنية، التعويض عن الضرر، الضرر المادي المرتد، الحرمان من منفعة مستحقة، تكبد مصاريف، الأضرار اللاحقة بأفراد عائلة المتضرر الأصلي.

*****

An Investigation of the Consequential Physical Damages Incurred on the Injured Person's Family: A Comparative Study between Tunisian and French Laws

Ahmed Belhadj Jrad (*)
Northern Border University

(Received 11/03/2015; accepted 27/08/2015)
DOI: 10.12816/0015520

Abstract: The entry into the field of tortious act always extends to include the original affected person and his family members or some of them who are affected morally and physically. In this context, it should be noted that the various legislative experiences do not generally determine the list of the persons who are entitled to compensation for harm by the two types; rather the task is left for the discretionary authority of the judge, who has shown in some interpretations creative thinking which contributed to the approximate determination of the persons deserving compensation for physical subsequent damage. This compensation includes the deserved benefit resulting from the tort of the aggrieved on one hand, and the second is the expenses which were paid to avoid that act on the other hand. Based on these two hypotheses, the physical damage affecting the original person and his family members is confined to the jurisprudence of the judge and jurisprudential contributions pursuant to several criteria related mostly to the nature of the legal relationship and the bonds between them and the original person affected by the harmful act. It is also related to the pledge of the latter to bear the material expenses and to make certain efforts in an attempt to avoid the results of the harmful act, or limit same to improve the material and the physical condition of the original affected person. Thus, it makes him bear expenses that could have been avoided if the damage did not happen. Once these criteria are firmly established in jurisprudence, a positive development will be made in investigating the cases of physical subsequent damage without hiding some ambiguities and uncertainties which should be avoided by providing the necessary detailed mechanisms; it is obviously an attempt to unify the contemporary discretionary visions.

Key Words: civil responsibility, compensation for damage, physical tort, denial of accrued benefit, incurring expenses, damages affecting the original family members of damaged.

(*) أستاذ مشارك في القانون الخاص وعلوم الإجرام ورئيس قسم القانون بكلية إدارة الأعمال بجامعة الحدود الشمالية، صندوق البريد : ١٣٢١-عرعر ٩١٤١٣. المملكة العربية السعودية.

(*) Associate professor in private law and criminology, and head of the department of law at the faculty of business administration at Northern Border University (NBU), P.O.BOX: 1321 Arar 91413. Saudi Arabia.

e-mail: ahmedbelhadj5@yahoo.fr

المقدمة

إن الفعل الضار الذي يطال المتضرر الأصلي متسبباً في وفاته، أو إصابته بأضرار معينة، قد يتسع نطاق نتائجه من حيث الأشخاص، ليرتد على بعضهم؛ فيلحق بهم أضراراً مادية، أو معنوية، كلما وجدت روابط شرعية تجمعهم. فلا تسند أضرارهم مباشرة إلى ذلك الفعل، وإنما إشعاع نتائجه السلبية على المصاب ارتدت لتطال مصالح من الواجب أن تكون ذات رعاية، ما يجعل لهم مبدئياً الحق في المطالبة بالتعويض عن ضررهم المرتد، الموصوف بكونه غير شخصي، لا يفسح المجال أمام استحقاق التعويض، إلا إذا كان محققاً، ومتضمناً الاعتداء على مصلحة مشروعة، يحميها القانون (الجربي، ٢٠١١).

ونظراً إلى تنوع المصالح التي تربط المتضرر بغيره من الأشخاص وفق طبيعة علاقاته المهنية، والأسرية وغيرهما، ما يجعل من السهل طرق أبواب التعويض تمسكاً بإحدى هذه الروابط لاستغلال قواعد المسؤولية المدنية، وتطويعها نحو الإثراء، دون سبب، فقد شاءت بعض التشريعات أن تحصر مسبقاً، وبموجب قواعد عامة، أصحاب الحق في التعويض عن الضرر المرتد، لتنكر صفة المتضرر بالارتداد على من دونهم [١]. في حين اكتفت التشريعات الأخرى بتفويض المسألة للاجتهاد القضائي، مع تخصيص تحديدهم بموجب بعض القوانين الخاصة [٢]. ومهما

---

(١) من ذلك مثلاً: المادة ٩٢٨ من المجلة المدنية اليونانية، والمادتين ٨٤٤ ٨٤٥ من المجلة المدنية الألمانية ، والمادة ٢٠٥ من القانون المدني العراقي ، والمادة ١٣٤ من قانون الموجبات والعقود اللبناني.

(٢) من ذلك المشرع التونسي ، حيث ارتأى ضبط قائمة في أصحاب الحق في التعويض عن الضرر المرتد بموجب بعض القوانين الخاصة كالقانون عدد ٨٦ لسنة ٢٠٠٥ المؤرخ في ١٥ أوت ٢٠٠٥ المتعلق بإدراج عنوان خامس بمجلة التأمين يخص المسؤولية المدنية الناتجة عن استعمال العربات البرية ذات محرك ونظام التعويض عن الأضرار اللاحقة بالأشخاص في حوادث المرور ، رائد رسمي عدد ٦٧ لسنة ٢٠٠٥ بتاريخ ٢٣ أوت ٢٠٠٥ ، ص. ٢٣٣٥ وما بعدها ، حيث ورد تحديداً بالفصل ١٤٣ على وجه الحصر لمستحقي التعويض عن الضرر الاقتصادي في صورة وفاة المصاب من جراء حادث المرور ، وبالفصل ١٤٦ بالنسبة لمستحقي الضرر المعنوي . وكذلك الفصل ٢٦ من القانون عدد ٥٦ لسنة ١٩٩٥ المؤرخ في ٢٨ جوان ١٩٩٥ المتعلق بالنظام الخاص للتعويض عن الأضرار الحاصلة بسبب حوادث الشغل والأمراض المهنية في القطاع العمومي، رائد رسمي عدد ٥٣ لسنة ١٩٩٤ =

كان الأسلوب المتوخى من المشرع بخصوص تحديد أصحاب الحق في التعويض عن الضرر المرتد، فإن هذه الصفة يغلب توفرها لدى أفراد عائلة المتضرر الأصلي مقارنة بغيرهم مما يجهدون أنفسهم للاتصاف بها سعيا وراء التعويض، نظراً إلى أواصر المودة العائلية بينهم وبين المتضرر الأصلي، ما يؤسس مؤشرا معتبراً لاستحقاقهم التعويض عن الضرر المعنوي، أو لاستفادتهم من الإعالة التي كان يتعهد بها تجاههم، خاصة إذا كانوا مساكنين له، ما يشير إلى فرضية ما يطالهم من أضرار مادية؛ لذا يتجه البحث عمن تتوفر فيهم صفة الانتماء إلى عائلة المتضرر الأصلي، باعتبارها شرطاً أولياً في هذه الفرضية، يقرب احتمال وجود منافع مادية كانت مسترسلة إلى أن أتى الفعل الضار فبددها.

من بين مميزات الشخصية القانونية إسناد كل شخص طبيعي حالة عائلية تسمح بتحديد وضعيته من حيث انتمائه إلى أسرة معينة تنشئ له قرابة تترتب عنها عدة آثار قانونية [٣]. وتتخذ إما شكل القرابة الدموية، المتمثلة في النسب، أو شكل قرابة المصاهرة (المعداوي ،٢٠١٠). ويشمل الشكل الأول القرابة المباشرة، التي تضم الأصول، والفروع، والقرابة غير المباشرة، التي تشمل الحواشي، في حين أن الشكل الثاني المتعلق بقرابة المصاهرة يشمل أقارب النسب لأحد الزوجين، لتكون صلة المصاهرة تجاه الآخر. وبحسب شكل القرابة، ومداها، يمكن التمييز بين ظاهرتين اجتماعيتين يمكن أن يلحق بهما الفرد وهما: الأسرة، والعائلة . فالأسرة في معناها الضيق تتكون من زوجين وأبناء مساكنين لهما بسبب صغر سنهم، أو نظراً إلى احتياجاتهم، وهي ما يطلق عليها علماء الاجتماع والانثروبولوجيا " الأسرة النووية " (القصاص، ٢٠٠٨). في حين أن مفهوم العائلة يبدو أوسع نطاقاً من حيث الأشخاص المنتمين إلى هذه الوحدة الاجتماعية حيث تطلق على كل شكل من أشكال التنظيم الاجتماعي، المتكون من عدة أسر، نووية ممتدة، أو مركبة؛ نظراً إلى وجود روابط قرابة، أو نسب بينهما .

وانطلاقاً من هذا المعطى المستمد من علم الاجتماع يتضح أن المشرع التونسي أفرد بموجب بعض القوانين الخاصة فئة معينة من ذوي قرابة النسب المباشرة، بإمكانية المطالبة بالتعويض عن الضرر المادي، المرتد، كلما كانت رابطة القرابة بينهم وبين المتضرر الأصلي

= المؤرخ في ٤ جويلية ١٩٩٥ ، ص.١٤١١ وما بعدها ، وكذلك الفصل ٤٥ من القانون عدد ٢٨ لسنة ١٩٩٤ المؤرخ في ٢١ فيفري ١٩٩٤ المتعلق بالتعويض عن الأضرار الحاصلة بسبب حوادث الشغل والأمراض المهنية ، رائد رسمي عدد ١٥ لسنة ١٩٩٤ المؤرخ في ٢٢ شباط ١٩٩٤، ص. ٣٠٠ وما بعدها .

(٣) من بين الآثار التي يرتبها القانون على واقعة القرابة، ثبوت النسب، واكتساب الجنسية، وإمكانية الأخذ بالشفعة.

من الدرجة الأولى[٤]. أما بالنسبة للقواعد العامة للمسؤولية المدنية، وإزاء عدم وجود نص عام، يضبط قائمة تحدد المتضررين بالارتداد، فإن هذه الصفة تنطبق على أفراد عائلة ذلك المتضرر لتشمل الأسرة الممتدة، والمركبة؛ نظرا إلى توفر عنصر القرابة الذي من شأنه أن يؤسس روابط قانونية، أو طبيعية بينهما ذات صبغة مالية، مما يقرب احتمال تحقق الضرر المادي (القصاص، ٢٠٠٨).

غير أنه لكي يقع التعويض عن الضرر المرتد يتجه أن يكون مشروعاً ومحققاً[٥]. ولا صعوبة في هذا المجال بالنسبة للمشروعية، طالما أن الأمر يتعلق بأفراد عائلة روابطها مثبتة بموجب النسب، أو القرابة. كما أن تحقق ضررهم المعنوي المرتد لا يثير عادة صعوبات يعسر إيجاد حلول لها طالما أن الرابطة العائلية تترتب عنها بصفة تلقائية ومألوفة مودة بين أفرادها، من شأنها

---

(٤) من ذلك أحكام الفصل ٤٥ من القانون المتعلق بالتعويض عن الأضرار الحاصلة بسبب حوادث الشغل والأمراض المهنية ، والفصل ١٣٦ من مجلة التأمين .

(٥) قد تواتر اجتهاد محكمة التعقيب على ضرورة توافر هذين الشرطين وفقا لأحكام الفصل ١٠٧ من م.إ.ع، من ذلك: تع مدني ، عدد ١٠٨٠٤ مؤرخ في ٢٨ جانفي ١٩٨٥ ، ن، القسم المدني ، ١٩٨٥ ، ص ٢٠٨ ، تع مدني ، عدد ٣٧٣١٣ مؤرخ في ٢٢ مارس ١٩٩٣ ، ن ، ١٩٩٣ ، القسم المدني ، ص. ٣٣٧ ، تع مدني ، عدد ٥٤٨٢ مؤرخ في ٧ فيفري ٢٠٠٥ ، ن ، القسم المدني ، ٢٠٠٥ ، ص١٠١. ولقد كان لشرط المشروعية دور بارز في تحديد المتضررين بالارتداد من قبل فقه القضاء الفرنسي، حيث كانت المحاكم تشترط، تأويلا لأحكام الفصل ١٣٨٢، وجود رابطة قانونية بين المتضرر الأصلي والمتضرر= بالارتداد تعبر عنها : " بالمصلحة المشروعة المحمية قانونا " حصرتها في إطار أسري ضيق. إذ تجسدت بخصوص الضرر المادي في الحق في النفقة، وفي رابطة القرابة بخصوص الضرر المعنوي، وذلك كرد فعل عن اجتهاد سابق توسع في تحديد شرط التوقع ليجعله يمتد فيشمل بعض الأشخاص الذين تربطهم علاقات مشينة بالمتضرر الأصلي. فلسد المنافذ أمام خليلة المتضرر حينما تطالب بالتعويض عن ضررها المادي، أو المعنوي، أو كليهما، وقع مواجهتها بضرورة توافر شرط المشروعية. ومنذ سنة ١٩٧٠ أصبح شخص المتضرر بالارتداد هو معيار التثبت في مدى اكتسابه للحق في التعويض عن ضرره المرتد بغض النظر عن الروابط القائمة بينه وبين المتضرر الأصلي، وذلك بموجب تأويل مغاير لأحكام الفصل ١٣٨٢ لجعله لا يتضمن شرط توافر الرابطة القانونية بين المتضرر الأصلي، والمتضرر بالارتداد، الذي قد يكون كل شخص تمكن من إثبات مضرة لحقته من جراء فعل ضار لحق غيره مباشرة ، يراجع : (G) VINEY et (P) JOURDAIN , op . cit , p.129 , n 306 et s (الذنون ، ١٩٩١) .

أن تجعل مشاعر كل واحد منهم فاقدة لوضع الاستقرار التي هي عليها ليسودها الانكسار، والكآبة، كلما لحقت بالآخر أضرار معتبرة. لكن البحث في تحقق الضرر المادي المرتد لأفراد العائلة، يكون أعسر لاعتبارات عديدة تتعلق بالأساس بالنفاذ إلى فحوى الروابط بين المتضرر الأصلي، والمتضرر بالارتداد، كالتثبت من مدى التزام الأول، بإعالة الآخر، أو تطوع أحد أفراد الأسرة ببذل نفقات يراها ضرورية لدرء آثار الفعل الضار على المتضرر الأصلي ، أو القيام بما يلزم لتطويعه وفق ما آلت إليه حالته الصحية بعد الحادث، مما يثير التساؤل عما إذا كان بالإمكان تحديد الفرضيات الكفيلة باستيفاء الضرر المادي المرتد اللاحق بأفراد عائلة المتضرر الأصلي لشرط التحقق توطيداً لإحدى الآثار الأساسية المرتقبة من المسؤولية المدنية، والمتمثلة في جبر الأضرار بما يمكن ــ قدر الإمكان ــ من إرجاع المتضرر بالارتداد إلى الحالة التي سوف يكون عليها، لو لم تطاله النتائج السلبية للفعل الضار.

إزاء إحجام المشرع التونسي عن وضع قائمة حصرية ضمن القواعد العامة للمسؤولية المدنية تحدد أصحاب الحق في التعويض عن الضرر المرتد، واقتصاره على تحديدهم بصفة مقتضبة ضمن بعض القواعد الخاصة، لا يكون من بد سوى الاعتماد على عمومية عبارات الفصلين ٨٢ و ٨٣ من م.إ.ع التي تكرس مجالاً فسيحاً للمطالبة بالتعويض لكل من توصل إلى إثبات مضرة لحقته، مستوفاة للشروط المألوفة، فقهاً، وقضاءً، بغض النظر عن طريقة إلحاق المضرة به، سواء نجمت مباشرة عن الفعل الضار، أو كانت مترتبة بالارتداد وصلاً لما لحق المتضرر الأصلي من أضرار انعكست على غيره، طالما أن أحكام الفصل ١٠٧ من نفس المجلة تحدد عناصر المضرة في إطار موضوعي يشمل الكسب الفائت، والربح الضائع. وبالرجوع إلى العديد من الاجتهادات القضائية التونسية، والمقارنة، يتضح أن الضرر المادي المرتد لأفراد عائلة المتضرر مباشرة من الفعل الضار، قد يكون محققاً، كلما ثبت حرمانه من منفعة مستحقة، قطعها عنه الفعل الضار (**المبحث الأول**)، أو كلما سبب له تكبد عناء بذل مصاريف ضرورية، لدرء نتائجه السلبية (**المبحث الثاني**). وفي كلتا الفرضيتين يتجه للتثبت من مدى تحقق هذا الضرر المادي النفاذ، إلى الروابط الحالية، والمستقبلية، بين المتضرر الأصلي، والمتضرر بالارتداد، وإلى الآثار المتولدة عن الفعل الضار، وحقيقة تأثيرها سلبا على الوضعية المالية للمتضرر بالارتداد، مما سبب حرمانه من منافع حالية، أو مستقبلية، أو دفعه لتكبد مصاريف ثبت لزومها؛ لدرء نتائج ذلك الفعل .

المبحث الأول

الحرمان من منفعة مستحقة

إذا كان المتضرر الأصلي مديناً بالنفقة زمن حصول الفعل الضار الذي أدى إلى وفاته، فإن ذلك سيؤدي دون شك إلى افتقاد أفراد عائلته ــ الملزم تجاههم بالإعالة ــ إلى النفقة مما يجعل ضررهم المادي محققاً. غير أن هذه الصفة في الضرر يختلف توفرها بحسب مصدر الالتزام بالنفقة، الذي قد يكون له موجب قانوني أو يتجلى في مجرد التزام طبيعي، ففي الفرضية الأولى يغلب توفر الضرر المادي المرتد نظرا إلى ثبوت استحقاق المتضررين للنفقة بموجب السبب الذي أنشأها لفائدتهم؛ فأتى الفعل الضار ليقطع عنهم نهائيا استمرار الإعالة من قبل الملتزم بها (**المطلب الأول**)، وليصبح التردد غالبا على تحققه كلما كان ذلك الالتزام طبيعيا مما يجعل استحقاقهم للتعويض متوقفا على علامات مستمدة من العلاقة بين الهالك ومدعي الضرر قادرة على تغليب تحقق فوات المنفعة المادية أكثر من تغييبها (**المطلب الثاني**).

المطلب الأول

الالتزام القانوني بالنفقة، وتحقق الضرر المادي المرتد

من البديهي أن قطع الإعالة على من وجبت له، بموجب التزام قانوني نافذ، بسبب فعل ضار أنهى حياة المدين، يشكل ضرراً مرتداً، تغلب عليه عادة صفة التحقق (أ) التي قد تنقص درجة ثبوتها كلما كان الالتزام بالإنفاق غير حال (ب).

أ- الالتزام الحال بالنفقة، وتحقق الضرر المادي المرتد:

تتداخل عدة معطيات بخصوص التأكد من مدى تحقق الضرر المادي المرتد، كلما كان الالتزام بالإنفاق واقعاً في الحال تتعلق من جهة بطبيعة التزام المدين (١) وبسلوك الدائن من جهة أخرى (٢).

١- تحقق الضرر المادي المرتد، وطبيعة التزام المدين:

من المؤكد أن يكون الضرر المادي المرتد محققاً، كلما كانت العلاقة بين المتضرر الأصلي، والمتضرر بالارتداد، يحكمها أحد الأسباب الثلاثة الموجبة للنفقة في القانون التونسي وهي: الزوجية، والقرابة، والالتزام[٦]؛ لأن مجرد إقرار الحق في النفقة لمستحقيها يعتبر دون شك ضماناً قانونياً لفائدتهم، ويجعلهم ذوي ترقبات مشروعة في الإعالة من قبل المدين بها، تنفذ في الحال، لتستمر في المآل ما دام موجبها قائماً، وإخلافه عن تعهده بها سوف يعرضه إلى تحمل جزاءات مدنية، وجزائية. وبما أن الفعل الضار اللاحق بالمتضرر الأصلي أفضى إلى افتقاد مستحقها لعائله، فالضرر يعتبر حينئذ محققاً؛ لأن المتضرر بالارتداد سيكون

---

(٦) هو ما يستنتج من أحكام الفصول ٢٣-٣٨-٤٤-٤٦-٤٩ من مجلة الأحوال الشخصية .

بالضرورة في وضعية مادية أحسن، لو لم يحصل الفعل الضار[٧].

ولقد تواتر اجتهاد محكمة التعقيب وفق هذه الرؤية مستغلة في ذلك عمومية عبارات الفصول ٨٢ و ٨٣ و١٠٧ من مجلة الالتزامات، والعقود التي لم تحصر قائمة لمستحقي التعويض عن الضرر المادي المرتد؛ لتعتبر من باب أولى، أنه كلما توفرت صفة الدائن بالنفقة في المتضرر بالارتداد، تقوم لفائدته قرينة دالة على تحقق ضرره المادي، طالما أن النفقة تتصف بصفة الدوام، ما دام موجبها قائماً، وذلك بغض النظر – مبدئياً- عن مدى توفر واقعة مساكنة المدين للدائن بها، ومن ذلك أن المشرع أوجب على الابن الإنفاق على أصوله، دون الأخذ بعين الاعتبار لأماكن إقامتهم، وذلك هو أيضا شأن المطلق الملزم بالإنفاق على مطلقته، وأولاده الذين هم في حضانتها، ولو انفردوا بالسكنى.

كما أن الضرر يعتبر محققاً، ولو كان المتضرر الأصلي مديناً بالنفقة بصفة احتياطية، كشأن المرأة المتزوجة الملزمة بالإنفاق على عائلتها، ولو كان لها مال، وفقا لأحكام الفقرة الأخيرة من الفصل ٢٣ من مجلة الأحوال الشخصية، حيث اعتبرت محكمة التعقيب أن الضرر المادي المرتد الناجم للزوج عن وفاة زوجته يعتبر محققاً، ولو كانت تمتهن مهنة بسيطة غير مستقرة، تدر عليها دخلا متواضعاً، ولا لزوم لإثبات واقعة مساهمتها في الإنفاق على عائلتها، بل ذلك يعد قرينة تغلب الوضع الثابت أصلا، والمتمثل في كون المرأة المتزوجة جبلت على التفاني في خدمة عائلتها، فضلاً عن أن المشرع ألزمها بالإنفاق إن كان لها مال[٨] (فيلالي ، ٢٠١٠). وكان المأمول أن تكون

---

(٧) من ذلك مثلا: تع مدني عدد ٤٠١٢ ، مؤرخ في ٢٤ فيفري ١٩٨٢ ، ن، القسم المدني، ١٩٨٢ ، ج ٣، ص. ٤٤٢، تع مدني عدد ٢٧٢٧ ، مؤرخ في ٣٠ مارس ١٩٨١ ، ن، ١٩٨١، القسم المدني، ١٩٨١، ص. ١٦٨، تع مدني عدد ٧٣٥٣ ، مؤرخ في ١٠ جانفي ١٩٧٣، ن، ١٩٧٣، القسم المدني، ص.٧١، تع جزائي عدد ٥٥٦٥ ، مؤرخ في ٢٧ ماي ١٩٧٠، م.ق.ت، عدد ٨ لسنة ١٩٧٠ ، ص. ٨٢.

(٨) " حيث إن جميع النصوص القانونية المنظمة للأسرة بالبلاد التونسية تقر للأم وللزوجة دوراً بارزاً في العائلة من حيث المشورة والمساهمة في الإنفاق من ذلك أحكام الفصل ٢٣ من م.أ.ش المنسجمة وما جبلت عليه المرأة من تضحية وبذل في سبيل أفراد أسرتها دونما بخل أو تقتير وتلك هي القاعدة السائدة وأن على من يدعي خلافها الإثبات عملاً بأحكام الفصل ٤٢٠ من م.إ.ع فظل بذلك الادعاء بعدم مساهمة الزوجة الهالكة في الإنفاق على العائلة وهي ذات الدخل القار أمراً مجرداً لا برهان عليه فتعين لذلك رده، والالتفات عنه " ، تع مدني عدد ٥٤٨٢ مؤرخ في ٧ فيفري ٢٠٠٥ ، ن، القسم المدني ٢٠٠٥ ، ص. ١٠١. ويراجع أيضاً: (خرشف ، دون تاريخ نشر)، (الجندي ، ٢٠٠٢).

هذه القرينة خطوة أولى في نسج الاجتهادات الخلاقة للقاضي التونسي نحو إيجاد حلول ذات بعد إنصافي واضح، تحاول قدر الإمكان درء المصيبة اللاحقة بالزوج، من جراء افتقاده لزوجته، بسبب الفعل الضار، إلا أنه سرعان ما رجع اجتهادها على الأعقاب بعد بضعة أشهر من صدور هذا القرار؛ لتتصدى لطلب التعويض عن الضرر المادي اللاحق بالزوج، من جراء إيقاع الطلاق بطلب من الزوجة، ولو كان لها دخل، على أساس أن " تطوع الزوجة ومساهمتها في تحقيق مستوى من العيش المرموق لأسرتها، لا يمكن الزوج من المطالبة بالتعويض عن الضرر المادي لما حرم منه من عيش حسن نتيجة الطلاق، هذا فضلا عن أن فقه القضاء استقر على عدم الاستجابة إلى التعويض عن هذا الغرم بالنسبة للزوج باعتباره رئيس العائلة، وهو المسئول الأول عن الإنفاق، وأن الزوجة هي تابعة وليست المسئولة الرئيسية عن واجب الإنفاق "[٩].

ورغم أن الضرر المادي اللاحق بالزوج يظهر موحداً في وقائع القرارين والمتمثل في حرمانه من مؤازرة مادية من قبل زوجته، فإن ذلك لا يبرر التباين في الحل. فتعهد الزوجة بالإنفاق على العائلة، ولو كانت ملزمة به بصفة تابعة، يجعل ضرر الزوج محققاً كلما تسبب الفعل الضار في قطع هذه المؤازرة، بغض النظر عن محدثه. وكان على المحكمة في القرار الأخير أن لا تخمد بوادر وجود الضرر، وإنما على الأقل، لا تؤيد موقفها في القرار السابق، ولا تمهد للزوج سبيل التعويض اعتماداً على قرينة التعهد التلقائي للزوجة بالتفاني في خدمة عائلتها، وعدم ترددها في الإنفاق عليه بكل ما أوتيت من مال؛ لتشترط فقط وجوب إثبات الزوج لضرره. ويبدو أن موقفها ينم عن نظرة ضيقة للوضعية القانونية للزوج؛ لتجعله منحصراً في نطاق مكبل بما يمليه عليه قانون العائلة من واجبات، أهمها التعهد بالإنفاق بوصفه المدين الأصلي بهذا الالتزام. وكان حريا بها أن تقتفي نظرة موسعة تنظر إلى وضعيته القانونية بصفة شمولية، وفقا لما أرساه المشرع من أحكام للأسرة، ولمختلف أفرادها، في العديد من المواضع القانونية، كما هو الشأن في قانون الشغل، والتأمينات الاجتماعية، والقواعد الخاصة بعقود الإيجار، وذلك نظراً لاختلاف مواضع المصالح الواجبة الحماية. فوضعية الزوج في قانون الأسرة تبدو معسرة بخصوص تعهده بواجب الإنفاق على عائلته باعتباره الفرد الأصلي المكلف به لضمان معيشتهم، في حين أن وضعيته في جوانب أخرى من علاقة القانون بالعائلة تبدو أيسر، ومن باب أولى أن تكون على نفس المسار تجاه محدث الفعل الضار الناجم عنه اضطراب

(٩) تع مدني عدد ١٧١٦ مؤرخ في ٦ أكتوبر ٢٠٠٥، ن، ٢٠٠٥، القسم المدني، ص. ٤١٧

عيشه، واستقرار أسرته [١٠]. أما إصدار قرارين خلال فترة زمنية وجيزة يتضمنان حلولاً على غاية من التناقض بخصوص نفس المسألة، فذلك يجعل من حق الزوج في المطالبة بالتعويض عن ضرره المادي متروكا للمفاجأة القضائية التي يخشى تقلبها حين تعهدها بالتثبت من مدى تحقق الضرر المادي المرتد، وفقا لسلوك الدائن.

٢- *تحقق الضرر المادي المرتد وسلوك الدائن:*

لقد أثار شرط تحقق الضرر المادي المرتد الناجم عن فقدان موارد معيشية كان يؤمنها العائل قبل حدوث الفعل الضار صعوبات تتعلق بالأساس بمدى توفره في الحالة التي فيها الدائن بالنفقة غير حريص على المطالبة بها، أو في الحالة التي يحصل فيها الفعل الضار أثناء أزمة عائلية تتمثل في رفع دعوى الطلاق.

بالنسبة للحالة الأولى يمضي اتجاه في الفقه الفرنسي في تأويل ضيق لعبارة "المصلحة المشروعة التي يحميها القانون"، والتي كانت تعتبر الشرط الأساسي المستحدث من قبل محكمة التعقيب الفرنسية لاستحقاق التعويض عن الضرر المرتد (الذنون، ١٩٩٩) ، لجعلها مجسدة فقط بخصوص الضرر المادي في تلك المصلحة التي نص عليها المشرع، مما يستنتج معه أنه لا تقبل دعوى المطالبة بالتعويض إلا من أولئك الذين يرتب لهم القانون حقاً في النفقة، تجاه المتضرر الأصلي من الفعل الضار، (VINEY et JOURDAIN, 1989). ويقع الإطناب في التشدد حينما يشترط جانب من الفقه ــ فضلاً عن توفر صفة الدائن بالنفقة ــ أن يكون هذا الدين قائماً ومستحقاً، ويجري تنفيذه زمن وقوع الفعل الضار، فإذا ثبت أن الدائن غير مواظب على مطالبة مدينه بالنفقة، أو لم يطالب بها أصلاً، أو يكون في الغالب مبدياً تسامحاً إزاء تعثر مدينه في تنفيذها، بطريقة تدخل اضطراباً على صبغتها الدورية، فإن شرط تحقق ضرره يصبح محل شكوك معتبرة. ولقد اقتفت بعض الاجتهادات هذا النهج المفرط في التشدد في التقيد بخصوص تحقق الضرر المادي المرتد، من ذلك أن محكمة "السين " الفرنسية رفضت دعوى التعويض عن الضرر المادي اللاحق بالزوجة، من جراء وفاة زوجها بسبب حادث؛ بحجة أنها لم تكن مساكنة له، ولها ما يكفي من الموارد المالية، لضمان معيشتها، طالما أنه لم يثبت مطالبتها له بحقها في

---

(١٠) هو ما كرسته محكمة التعقيب الفرنسية حينما أقرت حق الزوج في التعويض عن ضرره المادي المرتد الناجم عن حادث أدى إلى وفاة زوجته التي كانت تساعده في عيادته الطبية :.cass. Crim. 23-6-1975 j.c.p1975, 4,p.79 كما أقرت حق الزوج في نفس التعويض الناجم له عن افتقاد زوجته التي كانت تعتني بتربية أبنائها مما جعله يتكبد مصاريف لإتمام نفس الواجب : cass.civ.17-2-1979 , j.c.p ,1980,4, p.93.

النفقة (١١). غير أن بعض الفقهاء شاؤوا إضفاء مرونة ولو محدودة على هذا التوجه، حينما فكوا الارتباط بين شرط تحقق الضرر، ووجوب تنفيذ الالتزام بالنفقة؛ ليلحقوا هذا الشرط بالحالة المادية التي يكون عليها الدائن بالنفقة، فإذا كان موسراً، ولم يطالب بها، فضرره يعد احتمالياً، ولا موجب حينئذ لاستحقاقه التعويض، أما إذا كان في حالة خصاصة فتنفيذها واجب، ولو لم يطالب بها؛ لأن الحالة المادية الصعبة التي يكون عليها تجعل ضرره محققا (١٢).

إن الدائن بالنفقة ولو لم يكن حريصا على مطالبة مدينه بتنفيذها يبقى ضرره المادي المرتد رغما عن ذلك محققاً، كلما تعرض المدين لفعل ضار أنهى حياته فحال دونه وتنفيذ التزامه، ومرد ذلك أنه لا يمكن أن تستنتج بصفة قاطعة من هذا السلوك أن الدائن ليس بحاجة إلى النفقة، أو أنه قام بإسقاط دينه. بل إن الوضع الغالب أصلاً يشير إلى تأثير الروابط الذاتية بين الطرفين على سلوك الدائن، لتجعله متسماً بمرونة فائقة تتجلى في الأغلب في منح مدينه نظرة ميسرة لمدة غير محددة؛ وذلك حفاظاً على مصالح رابطة بينهما قد تبدو له في أغلب الحالات ذات قيمة أعلى من حقه في النفقة. من ذلك أن الزوجة قد لا تطالب عادة بنفقتها، ولو كانت في حاجة قصوى إليها؛ وذلك إما خشية من

---

(١١) في المقابل اعتبرت أن الضرر اللاحق بخليلة الزوج محققا طالما أنها مساكنة له بصفة مستمرة وتحظى من قبله بما يلزم من رعاية ونفقة، مما أدى إلى نتيجة منافية للأخلاق دفعت المحاكم لاحقا إلى تطويق الضرر المرتد بشرط مستحدث يوجب توفر الرابطة القانونية في العلاقة بين المتضرر الأصلي والمتضرر بالارتداد لإمكان معارضة الخليلة بطلب التعويض:

trib.SAINE ,12-02-1931 , D.1931 , p.57; cass.civ ,07-10-1992 , j.c.p ,1992 , n 2993 ; cass. Civ , 29-01-1997 , R.T.D.CIV , 1997 , p. 955 .

كما اعتبرت محكمة التعقيب الفرنسية أن الأرملة التي توفي زوجها في حادث مرور، وثبت أنه هجر محل الزوجية منذ مدة وانقطع إنفاقه على العائلة إلى أن اعتادت على هذه الوضعية، ولم تقم بأي إجراء ضده لجبره على الإنفاق، لا يحق لها المطالبة بالتعويض عن الضرر الاقتصادي اللاحق بها من جراء وفاته لأنه ضرر غير محقق. وهو توجه يعسر من فرضيات تحقق الضرر طالما أن المحكمة لا تكتفي بتوافر هذا الشرط حينما يتسبب الفعل الضار في المساس بحق مؤكد للمتضرر بل تشترط فضلا عن وجوب أن يكون المتضرر في حالة ممارسة فعلية لهذا الحق عن طريق إيفاء المدين به باختياره أو جبراً باللجوء إلى المطالبة القضائية : cass.crim , 14-01-1986 , GAZ.PAL.2, p.431.

(١٢) بين الموقفين ظهر اتجاه ثالث لا يعطي اهتماماً للسلوك الانفرادي لطرفي النفقة بقدر ما يبحث عن تحقق الضرر المادي المرتد الناجم عن فقدان الإعالة في مدى وجود توافق بينهما قبل حصول الفعل الضار حول الاشتراك في أموالهما أو على الأقل في جزء منها ، من ذلك : cass. Crim , 13-10-1981 , D. 1982 , IR, p.96 ; cass. Crim ,04-06-1996, bull.crim ,1996, n 213.

تصدع الرابطة الزوجية، أو أملاً في إرجاع المودة مع قرينها ، أو مؤازرته معنوياً، ولو بها خصاصة في انتظار تحسن حالته المادية، أو حتى احتراماً للمعاشرة التي كانت بينهما في صورة الطلاق . كما قد يقع الإحجام عن المطالبة بالنفقة من قبل أحد الأبوين، أو كلاهما، إشفاقاً على ابنهما الملزم بها لما ينتظره من جزاءات، أو أملاً في عدوله عن صنيعه، فيقطع تلقائياً مع عقوقه، ويقبل على بر الوالدين، فإذا أتى الفعل الضار وأنهى حياة المتضرر الأصلي الملزم بالإنفاق، فإن الضرر المادي المرتد للدائن يبقى محققاً، ولو لم يطالب بنفقته؛ لأن ذلك الفعل قد بدد الأمل في تغيير سلوك المدين، فضلاً عن أن سلوك الدائن سوف يتغير بالضرورة؛ لأن حلمه على دائنه الأصلي كان راجعاً لاعتبارات ذاتية يراها أولى بالرعاية، في حين أن هذه الروابط مفقودة في علاقته بمحدث الفعل الضار، بل يكون في الأغلب شاعراً بالنقمة تجاهه، بسبب ما ألحقه بقريبه من أضرار.

أما بالنسبة للحالة الثانية ، فإن رفع دعوى الطلاق من قبل المتضرر الأصلي قبل حصول الفعل الضار لا يؤثر على حق زوجته في التعويض عن ضررها المادي المرتد؛ لأنها لا تكون قد فقدت سنداً مادياً بسبب دعوى الطلاق التي مازال القضاء متعهداً بها، وإنما بسبب ما لحق قرينها من أضرار حالت دونه والإنفاق عليها. فالعلاقة الزوجية تبقى مستمرة بينهما إلى حين صدور حكم بات في الطلاق، وخلال هذه الفترة يكون من حقها استحقاق النفقة التي تعتبر من المسائل المتأكدة في هذه الأزمة التي تمر بها الرابطة الزوجية نظراً لصبغتها المعيشية[١٣] (اللجمي، ١٩٩٧).

وحتى على فرض صدور ذلك الحكم فإن حقها في التعويض عن ضررها المادي يبقى مؤكداً في حالتي الطلاق؛ للضرر، كما أنه لا يمكن الجزم بأن دعوى الطلاق؛ ستؤول حتما إلى آخر مراحلها ويقع فك عصمة الزواج، فربما يعدل عنها المتضرر لاحقاً، إلا أن الفعل الضار تسبب في تبديد هذا الأمل نهائياً لتصبح المتضررة بالارتداد دون معيل، لا بسبب رفع دعوى الطلاق، بل من جراء الحادث اللاحق بقرينها. ولئن كان بالإمكان التغلب على هذه الصعوبات المتعلقة بالالتزام الحال بالنفقة، والراجعة إلى طبيعة الالتزام في حد ذاته، أو بسبب سلوك المدين، فإن المسائل تبدو أعسر كلما تعلق الأمر بالتزام مستقبلي بالتعهد بالإعالة.

ب–الالتزام في المآل بالنفقة وتحقق الضرر المادي المرتد :

إذا حصلت المضرة قبل نشوء الحق في الإعالة المادية، فإن هذا الحدث سوف يغلب عليه توفر فرضية

(١٣) من اجتهادات القضاء الفرنسي المؤيدة للحق في التعويض في هذه الفرضية ، نذكر : cass. Civ 23-12-1947 , j.c.p 1948. 2 , n 4304 , Note (R) SAVATIER; Appel Poitier , 07-06-1966 , D , 1967 , p.305 .

تفويت الفرصة (١)، وهو تكييف يميل الاجتهاد القضائي عموماً إلى استبعاده(٢).

١- ترقب الإعالة المادية، وتحقق الضرر المادي المرتد:

كلما تسبب الفعل الضار في وفاة المتضرر الأصلي، في زمن لم يكن فيه ملزماً تجاه غيره بالنفقة أصلاً، أو ملزماً بها تجاه بعض الأشخاص دون البعض الآخر، الذين لم تتوفر فيهم بعد شروط استحقاقها، فإن الضرر المادي المرتد لمن لا تتوفر فيه صفة الدائن بها لا يكون محققا في الحال، وإنما يمكن أن تلحق به هذه الصفة في المآل كشأن الزوجة غير المدخول بها، التي تفقد زوجها، أو الجنين الذي يتوفى والده قبل استهلاله، أو الأب الذي يرزأ في ابنه، الذي كان على وشك انتهاء دراسته الجامعية. ففي مثل هذه الفرضيات يكون الضرر المادي المرتد متراوحاً بين مجرد الاحتمال وإمكانية التحقق، مما يجعل مهمة الفصل في طبيعته غير يسيرة، وتتطلب اجتهاداً ثاقباً قادراً على تقديم مساهمات معتبرة في إرساء الحدود الفاصلة بين الاحتمال والتحقق.

من المألوف أن الضرر لكي يعتبر محققاً يجب أن يكون قد حصل فعلاً، أو أن حصوله في المستقبل أضحى مسألة ثابتة، ويقابله الضرر الاحتمالي، الذي لا يمكن التحقق من مدى وقوعه مستقبلاً ليبقى حينئذ خارج دائرة التعويض، طالما أن الريبة تؤسس عنصره المميز. وبين هذين الصنفين يتواجد ضرر في مرحلة وسطى بينهما، وهو المتعلق بتفويت الفرصة، حيث تكون وضعية المتضرر قد تحددت نهائيا بفوات الفرصة عنه، وحرمانه من تجربتها، أو من مواصلتها وهي مسألة محققة، إلا أن النتيجة المترتبة عن إكماله لفرصته إلى آخر مداها، والتي حال الفعل الضار دون إتمامها تبقى دوما في غياهب الاحتمالات. فبين يقين فوات الفرصة والاحتمال الدائر حول الفوائد المرجوة منها دأب فقه القضاء المقارن بمؤازرة من الفقه على التعويض عنها، واعتبارها تصطبغ بصبغة الضرر المحقق، كلما كانت حقيقية، وجدية، وقد ضاعت عن المتضرر فعلاً (محفوظ ، ٢٠٠٨).

وبإدراج هذين الشرطين أمكن قدر الإمكان، تنقية الفرص الضائعة مما علق بها من احتمالات، وإخراجها في ثوب الضرر المحقق عن طريق التعويض للزوجة عن الضرر المادي المرتد، اللاحق بها من جراء وفاة زوجها في حادث، على أساس تفويت فرصة الإغداق عليها في الإنفاق، بما أن الفعل الضار بدد الأمل نهائيا في إمكانية حصوله على ترقية مهنية مرتقبة، تؤول إلى الترفيع في راتبه [١٤]. وهو ما لم يتوصل إليه فقه القضاء التونسي بصفة ثابتة؛ بسبب النظرة الضيقة المسيطرة عليه، بخصوص تحديد شرط التحقق في الضرر، وخشية المغامرة في التوسع فيها، مما يجعل المسؤولية

(١٤) cass.crim , 24-02-1970 , J.C.P , 1970.2. n 16456.

المدنية غير مستوفاة لأهم أهدافها، وهو جبر المضرة قدر الإمكان، ومحاولة إرجاع المتضرر إلى الحالة التي سيكون عليها، قبل حدوث الفعل الضار .

٢- ***الاجتهاد القضائي، ودرء تحقق الضرر المادي المرتد :***

لقد رفضت محكمة التعقيب طلب التعويض عن الضرر المادي المرتد، الذي تقدم به كل من الوالدين، والزوجة غير المدخول بها من جراء فقدانهم لدائنهم المرتقب بالنفقة [١٥]، وما زالت بين الإقدام والإحجام بخصوص إقرار هذا الحق للجنين[١٦] . وهو ما يعبر عن نظرة ثنائية لشرط تحقق الضرر الذي قد يكون حسب اجتهادها محققاً كلما كان حدوثه مؤكداً؛ ليستوجب التعويض عنه، وفي ما عدا هذه الحالة يبقى احتمالياً على هامش التعويض، مما يخمد فرضية إيجاد المرحلة الوسطى بينهما، والمتعلقة بتفويت الفرصة.

إن وضعية الزوجة غير المدخول بها، والتي تعرض زوجها لحادث أودى بحياته تعتبر إحدى النماذج المجسدة لفرصة حقيقية، وجدية، قد ضاعت عنها فعلاً. فواقعة الإنفاق عليها تبقى دوما مسألة مستقبلية. غير محققة. تتقاذفها الاحتمالات، نظراً لما قد يطرأ في المستقبل من تفاعل؛ لأسباب قد تؤدي للدخول الذي يعتبر شرطاً لاستحقاقها للنفقة، أو قد يؤدي إلى عدم حصوله. لكن فرصة الدخول تعتبر واقعة ضائعة عنها فعلاً، وتحققت بموجبها وضعيتها بصفة نهائية، إذ بعد أن كانت متزوجة أصبحت أرملة، وتبدد بذلك أملها في الحصول على نفقة مستقبلاً. كما أنها تبدو لا محالة فرصة جدية طالما أنها تخطت مرحلة الأمل في الزواج، ثم مرحلة الخطوبة؛ لتبدأ في ممارسة فرصة الإنفاق عليها بعد إبرامها لعقد الزواج، ليأتي الفعل الضار مانعاً إياها من استكمالها حتى نهايتها التي تؤول بها منطقاً وقانوناً إلى استحقاق النفقة. أما إذا آل الاجتهاد إلى حرمانها من هذا الحق فإنما لقيامه على خلط واضح بخصوص نسبة الاحتمال إلى الوقائع، إذ إن ما يعتبر حقيقة احتمالياً، هو مسألة مدى تعهد زوجها بالإنفاق عليها لو لم يحصل له الفعل الضار،

---

(١٥) تع مدني عدد ٧٩١٦، مؤرخ في ٣١ أكتوبر ١٩٨٣ ، ن، ١٩٨٣، القسم المدني، ص. ٢٤٥، تع مدني عدد ٢٩٧٩٩، مؤرخ في ٦ ماي ١٩٩٣، ن ، ١٩٩٣، القسم المدني، ص. ٤٠٨.

(١٦) من الاجتهادات التي تقر حق الجنين في التعويض عن ضرره المادي المرتد نذكر: تع مدني عدد ١٥١٠١ ، مؤرخ في ٣ أفريل ١٩٨٦ ، ن، ١٩٨٦ ، القسم المدني ، ص. ٢٢٩ ، تع مدني عدد ٥٦٢٥٠ ، مؤرخ في ٢١ جانفي ١٩٩٧ ، ن ، ١٩٩٧ ، القسم المدني ، ص. ٢١٨ . ومن الاجتهادات المعاكسة: تع مدني عدد ٣٧٣١٣ ، مؤرخ في ٢٢ مارس ١٩٩٣ ، ن ، ١٩٩٣ ، القسم المدني ، ص. ٣٣٧ ، تع مدني عدد ٦٠٩٢٩ ، مؤرخ في ٢٥ ماي ١٩٩٩، غير منشور .

ولا يمكن الحسم مسبقا بموجب إجابة قاطعة، لكن ما يبقى ثابتاً ومحققاً أنها حرمت فعلا من فرصة الإنفاق عليها، وهي واقعة في حد ذاتها مؤسسة لضرر مادي مرتد لاحق بها، يستوجب تعويضا يتعين على القاضي الاجتهاد في تحديد مقداره بحسب نسبة الاحتمالات التي يتوقعها في حصولها على النفقة لو بقي زوجها على قيد الحياة. كما أن نفس التحليل ينطبق على الأبوين اللذين حرما من فرصة الإنفاق عليهما من قبل ابنهما الذي أودى الفعل الضار بحياته، وهو على وشك إنهاء دراسته الجامعية، لكن بطريقة تحومها الاحتمالات أكثر من الفرضية الأولى؛ لأنهما لم يبدآ بعد في تجربة الفرصة مما يتعين لتوفر صبغتها الجدية والحقيقية في إثبات أن الابن هو المرشح أكثر من غيره من بقية الأبناء للإنفاق على أبويه. وبقدر ما يكون العنصر الزمني الفاصل بين تحقق الوفاة والأمل في تعهده بهذا الواجب وجيزاً تدرأ الاحتمالات أكثر ما يمكن (RETIF, 2005).

أما بالنسبة للجنين، فرغم اتخاذ فقه القضاء التونسي خطوة هامة نحو استحقاقه للتعويض عن الأضرار التي تلحق به حينما غض النظر عن شرط أساسي لاستحقاق التعويض لكل طالب له، وهو المتمثل في اكتسابه للشخصية القانونية (الشرفي والمزغني، ١٩٩٣) إلا أن اجتهاده ما زال يتسم بالعثرات بخصوص إقرار حقه في التعويض عن ضرره المادي المرتد، حينما لا يقع منح وضعيته صفة الضرر المحقق الواجب التعويض نظراً لصبغته الاحتمالية [١٧]. ورغم أن التطور الحاصل في فقه القضاء التونسي يوحي بوصف الضرر المعنوي المرتد اللاحق بالجنين من قبيل الضرر المحقق ما دام حصوله مستقبلاً من المسائل المؤكدة كلما ولد حياً ، فإنه من الصعب إيجاد تأصيل لإخماد حقه في التعويض عن ضرره المادي، بل إن صفة التحقق تحظى بحظوظ أوفر في التأكد نظراً لتوافر التقليل من مخاطر الاحتمالات بالمقارنة مع حقه في التعويض عن ضرره المعنوي. فلربما يولد الجنين وهو حامل لإعاقة ذهنية تلازمه مدى حياته، وتجعله فاقدا لكل إدراك وتمييز فلا يشعر

---

(١٧) تجدر الاشارة إلى أن فقه القضاء الفرنسي التجأ في تأصيله لحق الجنين في التعويض عن الأضرار المادية والمعنوية اللاحقة به إلى مبدأ موروث عن القانون الروماني مفاده أن الجنين يعتبر مولوداً كلما كان الحدث في مصلحته، وذلك منذ أواسط القرن الماضي بغية التغلب على اشتراط الشخصية القانونية كمتطلب لاستحقاق التعويض : cass.civ, 24-04-1929, DH, 1929, p.298;ch.req, 08-03-1939,DH,1939 p.183. ويراجع أيضاً: (F) TERRE,(D) FENOUILLET , Droit civil , les personnes ,la famille , les incapacites ,6ed , Dalloz, 1996 , p.9 et s ; (H,L et J) MAZEAUD et (F) CHABAS , Lecons de droit civil , T1 , 2v , les personnes , la personnalite , les incapacites , 7ed , Monchrestien , Paris , 1986 , p. 549 et s; (M) FABBRE – MAGNAND , op.cit , n 256 , p.701 ; AURORE Caterine , " l 'assimilation de l'embryon a l'enfant " ,Cahiers de la recherché sur les droits fondamentaux ,Faculte de droit et sciences politiques, Caen, n 5 ,2006 ,p. 79 et spec. p.84.، ويراجع أيضا ، (فيلالي ،٢٠٠١) .

مطلقا باليتم وما يترتب عنه من مساوئ، في حين أن ضرره المادي يبقى دوما مؤكداً كلما ولد حياً طالما أن والده مدين بالإنفاق تجاهه.

لجواز التعويض عن تفويت الفرصة يتجه توفر عنصرين: أحدهما - احتمالي، يتمثل في إمكانية حصول النتيجة المرتقبة لو لم يحصل الفعل الضار، وهو ما يميز الفرصة على الربح الفائت بوصفه ضرراً محققاً بصفة نهائية (النقيب، ١٩٨٤). وثانيهما - محقق يتفرع إلى محورين: فمن جهة أولى يشترط وجود فرصة حقيقية وجدية سابقة لحصول الفعل الضار، مما يضفي عليها صبغة موضوعية ويميزها عن مجرد الأحلام والأماني، ومن جهة ثانية - يشترط أيضا ثبوت التفويت في الفرصة بصفة نهائية مما ألحق بالمتضرر خسارة للمنفعة المنتظرة من قبله (أبو الليل ، ١٩٨٦). وبمجرد إضفاء هذين العنصرين على وضعية كل من الزوجة غير المدخول بها والأبوين والجنين يتضح أنهم حرموا فعلاً من فرصة حقيقية وجدية كانت ستنجر لهم منها فوائد مرتقبة، فإمكانية حصول النتيجة المرتقبة، التي كانت متوفرة قبل حصول الفعل الضار والمتمثلة في الحصول على النفقة، حولها هذا الحدث إلى استحالة. كما أن الخاصية الحقيقية والجدية للفرصة متحققة طالما أن المتضررين قد تخطوا عدة أشواط في سبيل الوصول إلى نتيجتهم المرتقبة، التي لم يبق لهم لإدراكها سوى فاصل زمني وجيز، مما يرفعها عن مرتبة الآمال والأحلام.

وأخيراً لقد تحقق التفويت في فرصهم في الحصول على النفقة بصفة نهائية طالما أن الفعل الضار تسبب في إيقاف جملة من الأحداث، كان من الممكن أن تؤول نتائجها بالفائدة عليهم، فعنصر الاحتمال الذي كان متعلقاً بالريبة حول إمكانية النتيجة المرتقبة قبل حصول الفعل الضار صار بموجب هذا الحدث عنصراً محققا أدى إلى نتيجة يقينية نهائية مفادها: إنه من غير الممكن الحصول على المنافع المرتقبة بسبب الفعل الضار الذي بددها نهائياً. والمأمول حينئذ أن يتجه الاجتهاد القضائي نحو فرضيات تفويت الفرصة؛ لتثبيتها في القانون التونسي كلما تحققت شروطها في سبيل إقرار الحق في التعويض لمستحقيه توطيداً لمقاصد المسؤولية المدنية، وهي غاية لا تصعب على القضاء التونسي طالما أنه من الممكن التوسع في التعويض عن الضرر المادي المرتد ليصل إلى الفرضيات التي يكون فيها المتضرر الأصلي مديناً بالنفقة بموجب التزام طبيعي.

المطلب الثاني

الالتزام الطبيعي بالنفقة، وتحقق الضرر المادي المرتد

نظراً لافتقاد الالتزام الطبيعي (الشرقاوي ، ١٩٨٣) بالنفقة لسبب قانوني يجعله واجب الوفاء بطريقة منجمة، ومتواصلة إلى انتهاء موجبه، فإنه من اللازم لاعتبار الضرر محققاً كلما تسبب الفعل الضار في

قطعه أن تكون الإعالة منتظمة بحيث تؤلف عاملاً معتبراً في الاستقرار المادي للدائن؛ لتكون قيمتها المالية مؤسسة لمورده المعيشي الوحيد، أو على الأقل تساهم مساهمة فعالة في إنهاء دخله. ومن العلامات الغالبة في الدلالة على توفر صبغة الانتظام ثبوت واقعة المساكنة (أ)، أو الاستمرار في المؤازرة المادية (ب) .

أ- المساكنة :

يعتبر الاشتراك في السكنى بين المتضرر الأصلي والمتضررين بالارتداد معطى واقعياً يقرب احتمال تحقق ضررهم المادي إذا كان أقدرهم على التكسب ودون أن يكون شرطاً ضرورياً (١)، ويتعين على طالب التعويض التوفق في إثبات استحقاقه لإعالة مسترسلة على وجه الإحسان (٢).

١- المساكنة، وافتراض التعهد بالإعالة :

إن مساكنة المتضرر الأصلي من الفعل الضار للبعض من أفراد عائلته الذين لم يكن قانوناً ملزماً بالإنفاق عليهم رغم توفره على مداخيل معينة تعتبر قرينة دالة بصفة شبه مؤكدة على توقف مواردهم المعيشية كلياً أو جزئياً على ما يجود به عليهم من إعانات، أو على الأقل على تعهده تلقائياً بتحمل النفقات المعتادة التي يستوجبها القيام بشؤون ذلك المسكن، وفقاً لما جبل عليه المجتمع من أعراف وقيم تقوم في الأغلب على روح المؤازرة والتضامن العائلي بين أفراد نفس الأسرة الذين يقيمون في مسكن واحد خاصة إذا فقدوا عائلهم الشرعي ليتطوع أقدرهم على التكسب أو أيسرهم حالا على الالتزام بالتكفل بمستلزماتهم. فالمساكنة تعتبر حينئذ علامة دالة على تحقق الضرر المادي المرتد كلما حال الفعل الضار دون مواصلة الإعالة التطوعية من قبل الملتزم بها لتجعله ضرراً مؤكداً إذا تعززت بإثبات واقعة أخرى تتعلق بقدرة ذلك المتضرر مادياً على الإعالة المنتظمة، مما يجعلها قوام الاستقرار المادي للدائن بوصفها مورده المعيشي الوحيد، أو السند الأساسي لتغذية مداخيله لمؤازرته على ما تتطلبه نفقاته؛ ليحدث انقطاعها عنه خللاً مؤثراً في ظروف معيشته يشق عليه تفاديه طالماً أن تواترها دورياً وفق وحدة زمنية معينة يجعله في حاجة إليها بين الفترة والأخرى، وكل تعثر في صرفها إليه في مواعيدها سوف يؤثر عليه سلباً.

ولئن كانت المساكنة علامة يرجح فيها تحقق الضرر المادي المرتد نظرا لما توحي به عادة من نمط معيشي موحد لأفراد الأسرة الواحدة خاصة بالنسبة للمستلزمات الضرورية لما يحتاجه الشخص على الأقل من تغذية ورعاية صحية ، فإن افتقادها لا يدل بالضرورة على عدم تحقق هذا الضرر، وإن كان يوحي في الأغلب باستبعاده. فاشتراك أفراد الأسرة الواحدة في السكنى في منزل واحد دون أن يكون أحدهما ملزما قانونا بالنفقة تجاه الآخر يعد معطى واقعياً يغلب

التعهد التلقائي بالإنفاق، في حين أن تفرقهم على أماكن متعددة يستبعد توفر هذا الالتزام ويتطلب جهداً أكبر لإثباته، إذ ربما يكون الانفراد بالسكنى لأحد أفراد الأسرة عن البقية لا يرجع بالضرورة إلى اكتسابه لموارد خاصة تكفي لمعيشته، وإنما وفاء منه بالتزامات أخرى، أو تبعا لظروف حتمت عليه تلك الوضعية، كالأخ المعوز الذي تضطره الظروف إلى طلب العلم بعيداً عن مقر سكنى الأسرة أو الأخت المتزوجة التي طالت بها الفاقة نظراً لضعف مداخيل زوجها ...فمن حق هذين الأخوين المطالبة بالتعويض عن ضررهما المادي المرتد كلما نجحا في إثبات أن المتضرر الأصلي من الحادث القاتل كان محسنا لهما بصفة متواترة لمؤازرتهما على تحمل الصعاب المادية للحياة التي عجزا عن مجابهتها بمواردهما الخاصة. ولهذه الرؤية صدى لدى القضاء التونسي حيث أقرت محكمة التعقيب حق التعويض عن الضرر المادي المرتد لوالد محكوم عليه بالسجن المؤبد، من جراء فعل ضار أفقده ابنه الذي لم يكن ملزما بالإنفاق عليه، وإنما كان يزوره باستمرار في السجن، ويوفر له كل مستلزماته وما يحتاجه من مصاريف، وعللت المحكمة موقفها بأن "الضرر المادي الذي يصيب والد الهالك لا ينتج بالضرورة وبصفة قسرية عن الإخلال بحقه في النفقة، وإنما يمكن أن ينتج عن المساس بمصلحة مالية مشروعة، وبعبارة أخرى فإن من لم يكن له الحق في النفقة ولكنه كان يعال فعلاً فإن الضرر الذي ينزل به يكون إخلالاً بمصلحة مالية وليس إخلالاً بحقه في النفقة. فالأب القادر على التكسب والذي له مكاسب تفي بحاجته وأكثر ويحرم بفعل حادث من منفعة كان يؤمنها له ابنه الهالك فإن من حقه المطالبة بالتعويض عن الضرر المتمثل في حرمانه من هذه المنفعة [١٨]". وبذلك تكون المحكمة قد توسعت كثيراً في طلب التعويض عن الضرر المادي المرتد كلما كان المتضرر الأصلي مدينا بالنفقة بموجب التزام طبيعي، وذلك حينما اكتفت فقط بضرورة توفر واقعة حرمان المتضرر بالارتداد من المنفعة التي كان يؤمنها له الهالك بغض النظر عن كل وصف يلحق بها، والتي ائتلف عليها من قبل الفقه والقضاء المقارنين أن تكون مسترسلة في الزمن، وأن تكون مؤسسة لمورده الرئيسي لمعيشة المتضرر (مساعدة ، ٢٠٠٦).

٢ -*إثبات التعهد بالإنفاق:*

يحاول المتضرر بالارتداد بذل قصارى جهده لتقصي جميع الوسائل الكفيلة بإثبات واقعة تعهد المتضرر الأصلي بإعالته كالبرهنة على مزاولته لعمل يدر عليه مداخيل، أو إجهاد نفسه للحصول على شهادات من السلطات المختصة تثبت تعهد الفقيد

---

(١٨) تع مدني عدد ١٩٤٨ مؤرخ في ٣١ أكتوبر ٢٠٠٥، ن ، ٢٠٠٥ ، القسم المدني ، ص.٧٧.

بكفالة أفراد عائلته [١٩]. إن مصداقية هذه الشهادات لا تصطبغ في الغالب بقيمة معتبرة وجدية نظراً للظروف التي تحيط بزمن إسنادها، إذ غالباً ما تسلمها السلطات المختصة على سبيل المجاملة كتعزية لأفراد عائلة المتضرر الأصلي وإشفاقاً على حالتهم المادية التي قد تبدو حسب تقديرها قد تأثرت سلباً من جراء المصاب اللاحق بهم ، وعادة ما يقع تسليمها على أساس ما يظهر لها من قرائن تشير إلى تعهد الفقيد بإعالة أفراد عائلته. ورغماً عن ذلك تحظى هذه الشهادات بالقبول لدى القضاء كوسيلة إثبات نظراً لصعوبة الإدلاء بالحجة المعاكسة من قبل المسؤول عن التعويض الذي يستحيل عليه، أو على الأقل يصعب عليه النفاذ إلى داخل تلك الأسرة ومعرفة أسرارها؛ للتثبت من مدى ثبوت واقعة إعالة المتضرر الأصلي لأفراد عائلته المساكنين له. فالاستظهار بشهادتي عمل أو كفالة، ولو مسلمة ممن له النظر لا تثبت بطريقة قاطعة على أنه يتولى فعلاً إعالتهم. لكن ذلك يعبر عن الوضع الثابت عرفا مما يحتم على المسؤول عن التعويض محاولة دحضه عن طريق طلب بحث اجتماعي من المحكمة؛ للتثبت من مداخيل جميع أفراد الأسرة وترتيبهم بصفة تفاضلية بخصوص التعهد بالإعالة.

كما أنه قد يعمد المسؤول عن التعويض إلى الحصول على شهادة من إدارة الجباية تفيد سلبية دخل المتضرر الأصلي للدلالة على عدم قدرته على الإعالة أصلاً. وهي وسيلة لقيت صدى إيجابياً لدى محكمة التعقيب[٢٠] رغم أنها لا تستقيم وأحد الأهداف الأساسية للمسؤولية المدنية، والمتمثلة في جبر الأضرار اللاحقة بالأشخاص إلى أبعد مدى ممكن ما دام ضررهم ثابتاً، فتلك الشهادة وإن كانت تثبت سلبية دخل المتضرر الأصلي، فإنها لا يمكن أن تنفي واقعاً، وبصفة مطلقة انعدام الموارد المالية للمتضرر الذي قد يكون تحايل على القواعد الجبائية للحصول عليها، فلا تعكس حينئذ حقيقة وضعيته المادية؛ ليكون المستفيد من صنيعه المسؤول عن الفعل الضار، والحال: إن إدارة الجباية هي المتضررة من ذلك التحايل؛ ليدرأ عن نفسه التعويض . وهو حل يتنافى مع قواعد الإنصاف والمقاصد العامة للمسؤولية المدنية خاصة إذا كان المسؤول عن التعويض هو نفسه محدث الفعل الضار، فما قام به من خطأ جبائي لا يعقل أن يتحمل نتائجه السلبية المتضرر بالارتداد.

---

(١٩) تع مدني عدد ٦٥٠٨ مؤرخ في ١٨ نوفمبر ١٩٨٢ ، ن ، ١٩٨٢ ، ص.٢٩٢ ، تع مدني عدد ٧٥٥٤٣ مؤرخ في ١٧ أفريل ٢٠٠٠، ن ، ٢٠٠، القسم المدني ، ص. ٤٨ ، حكم ابتدائي صادر عن المحكمة الإدارية عدد ١٨٧٥٤ مؤرخ في ٢٨ أكتوبر ٢٠٠٤ ، مجموعة قرارات المحكمة الإدارية، ٢٠٠٤ ، ص.٩٠.

(٢٠) القرار التعقيبي المدني الصادر في ١٧ أفريل ٢٠٠٠ والسالف ذكره .

ب- تواتر الإعالة :

لئن كانت المساكنة في حد ذاتها علامة دالة على توفر عنصر الانتظام في الإعالة المادية، فإن عدم توفرها من شأنه أن يجعل الضرر المادي المرتد موقوفاً على توفر علامة أخرى تشير في الغالب إلى تحققه، وتتمثل في وجوب توفر صفة الاستمرار في التعهد بالشؤون المعيشية للمتضرر التي يمكن استنتاجها من خلال سلوك المتضرر الأصلي (١) ومن خلال حاجة الدائن للنفقة وهو المتضرر بالارتداد (٢).

١- تعهد المتضرر الأصلي بالمؤازرة:

إن التواتر في التعهد بالإعالة بصفة دورية قرينة دالة على تحقق الضرر المادي المرتد؛ لما يتضمنه من علامة دالة على توقف الظروف المعيشية للمتضرر بالارتداد على ما يجود به عليه معيله تجسيداً لسلوك يتضمن قيماً تتآلف حول نفحات من الرحمة، والشفقة، والإنصاف إلى أن غدا لديه واجباً أخلاقياً يحثه على المؤازرة في معيشته بصفة مسترسلة، ومنجمة؛ لاقتناعه بأنه محاط بظروف مادية صعبة ملازمة له بصفة دائمة، وهو ما يختلف عن الإعانة الموسمية، أو الظرفية التي يتطوع بتقديمها لأحد أفراد عائلته كلما أحاطت به ظروف استثنائية خاصة، لم تكن موارده المالية قادرة على مجابهتها لوحده في ذلك الظرف بالذات، كإصابته بمرض مفاجئ تطلب مصاريف عجز عن مجابهتها، أو عجز عن تحمل مصاريف فرضتها العادات الاجتماعية في بعض المناسبات والأعياد. فالمساعدة في مثل هذه الحالات تكون ظرفية، ولو أن انقطاعها بسبب الفعل الضار الذي أصاب المتعهد بها يسبب نقصاً في موارد مستحقها، إلا أنها لا ترتقي إلى مرتبة الضرر المحقق طالما أنها لا تؤسس مورداً ثابتا لتمويل ظروف معيشته نظراً لغياب الإرادة الجادة لدى المتعهد بها بصرفها بطريقة دورية. وتبعاً لذلك فإن الضرر المادي المرتد لكي يكون محققاً يتجه أن تكون الإعالة الناجمة عن التزام طبيعي قد نشأت قبل حدوث الفعل الضار، وما زالت مسترسلة بطريقة منجمة إلى حين انقطاعها بسبب الحادث، وأن يكون الدافع لها نبيلاً تجسيداً لمكارم الأخلاق مما يقصي عنها صبغة اللامشروعية.

ويثار التساؤل عما إذا كان من اللازم في هذه الفرضية اقتصار الحق في التعويض عن الضرر المادي المرتد في الحالة التي يترتب عنها وفاة المتضرر الأصلي من جراء الفعل الضار أم أنه مستحق حتى في حالة استبقائه والاعتداد بالإصابة اللاحقة به، والتي يترتب عنها عجز عن التكسب مما يؤدي إلى نقص ملحوظ في مداخيله؟

في الفرضية التي يؤدي فيها الفعل الضار إلى وفاة المتضرر الأصلي الملزم قانوناً بإعالة غيره يكون الضرر المادي المرتد لدائني النفقة محققاً طالما أنهم حرموا من المورد الذين كانوا يستمدون منه نفقات معيشتهم. ويكون الأمر على خلاف ذلك في حالة تأثير الحادث

على قدراته البدنية مع استبقائه على قيد الحياة. ففي هذه الحالة لا يعد ضرر أولئك الدائنين محققا بل نفقتهم تبقى واجبة على الملزم بها وإن أصابته أضرار آلت إلى عجزه عن التكسب، فبإمكانه الوفاء بالتزامه بالنفقة من مبلغ التعويضات التي تمنح له جبراً لأضراره، ولو أدى ذلك إلى الحط من المستوى الذي اعتاده للإنفاق على نفسه، لأنه غالبا ما يتحصل على تعويضات لا تتساوى مع ما كان عليه دخله تجسيما لأغلب الطرق المتبعة لتقدير التعويض عن الضرر البدني، فضلا عما قد يلاحظ من النقص الواضح في قدرات الطموح التي كانت لديه، وافتقاده لجزء من الثقة التي كانت تحدوه في تحقيق الآمال للتكسب. لكنه يكون رغماً عن ذلك ملزماً بدفع النفقة ولو أدت إلى الانتقاص من موارده نظرا لصبغتها القانونية، وإلا فسوف يكون عرضة لجزاءات مدنية وجزائية. وفي المقابل فإذا كان المتضرر متطوعاً بإعالة أفراد عائلته ودأب على هذا السلوك التآزري لمدة معينة أيضاً ولو أدى الفعل الضار إلى وفاته، فإن ضررهم المادي المرتد يكون محققا كلما توصلوا إلى إثبات التواتر وصفة المشروعية. وتبقى حظوظهم وافرة في الحصول على نفس الحق طالما لم يؤد الحادث إلى وفاة معيلهم وإنما إلى نقص ملحوظ في قدراته البدنية يؤثر على موارده المالية مستقبلاً. ففي هذه الفرضية يغلب على الضرر المادي المرتد صفة التحقق على خلاف وضعية الدائنين بالنفقة بموجب سبب قانوني؛ لأن نتائج الفعل الضار سوف تؤدي في أغلب الفرضيات إلى قيام المتضرر بقطع الإعالة التي كان متطوعاً بها بصفة منتظمة نظراً لصيرورته في حاجة إلى التعهد بنفقاته الخاصة، ونفقات من لهم حق الرعاية عليه قانوناً؛ وأضحى لا يتمم هذا الواجب إلا بمشقة معتبرة؛ ليكون في حالة عذر مادي يمنعه من مواصلة الإحسان إلى غيره، مما يجعل ضرر من كانوا محل مؤازرة قبل حصول الفعل الضار محققاً طالما أنهم حرموا بصفة مؤكدة من إعانة دورية قطعها عنهم بسبب الأضرار اللاحقة بالمتضرر الأصلي الذي لا يمكن جبره قانوناً على مواصلتها نظراً لتصنيفها ضمن الالتزامات الطبيعية .

٢ - *حاجة الدائن للإعالة:*

يجب على المتضرر بالارتداد إثبات أن انتظام استحقاقه للإعانة المادية ليس إلا انعكاس لحالته المادية الصعبة على أساس أنها المصدر الوحيد أو الرئيسي لموارد معيشته، وأن تواترها دورياً وطريقة دفعها إليه وفق وحدة زمنية معينة يجعله في حاجة إليها بين الفترة والأخرى، وكل خلل في صرفها إليه في مواعيدها سوف يؤثر سلباً على ظروف معيشته. فانتظام تواتر الإعالة يعتبر حينئذ علامة دالة على تحقق الضرر المادي المرتد؛ لما يتضمنه من كشف لسلوك جاد للمتضرر الأصلي في التعهد بإعالة البعض من أفراد عائلته، ومن برهنة على ما يلازم مستحقها من فاقة تجعله في حاجة قصوى إليها، باعتبارها مورده المعيشي الوحيد، أو على

الأقل الأساسي. ولهذه الرؤية التفصيلية صدى في ما اشترطته محكمة التعقيب حينما اعتبرت أن " العبرة في تحقق الضرر المادي للشخص الذي يدعيه نتيجة لوفاة آخر، هو أن يثبت أن الهالك كان يعوله فعلاً وقت وفاته، وعلى نحو مستمر ودائم وأن فرصة الاستمرار على ذلك في المستقبل محققة"(٢١).

ومن الإسهامات المقدمة من قبل جانب من الفقه والقضاء الفرنسيين بخصوص توطيد الاقتناع بتحقق هذا الضرر في حالة افتقاد العائل اختيار إحدى هاتين الطريقتين: توجب الطريقة الأولى إجراء مقارنة بين مداخيل ونفقات استهلاك كل فرد في الأسرة، فإذا ثبت أن المتضرر الأصلي كان يستهلك أكثر من مقدار مساهمته في مداخيل الأسرة فلا يمكن أن يترتب عن وفاته أي ضرر مادي مرتد لبقية أفرادها، ويجسد ذلك قرينة دالة على أنه في حل من كل تعهد تلقائي بالإنفاق عليهم. وتكتفي الطريقة الثانية بإجراء مقارنة بخصوص مجموع المبالغ المالية التي يتصرف فيها أفراد الأسرة قبل وقوع الحادث المتسبب في الوفاة وبعده، فإذا ثبت انتقاصها بشكل ملموس، أو افتقدت أصلاً فذلك دليل على تحقق ضررهم المادي المرتد بصفة مؤكدة(٢٢).

إن اتباع إحدى هاتين الطريقتين وخاصة الثانية من شأنه المساهمة بصفة فعالة في تقصي مدى تحقق الضرر المادي المرتد اعتماداً على مسائل حسابية ذات نتائج يقينية في الأغلب تغني عن اللجوء إلى وسائل إثبات أخرى قد تكون في الغالب مفقودة، أو غير يقينية كشهادات الإعالة، أو تصاريح الجباية التي لا تعكس بالضرورة حقيقة دخل العائل، لكنها تستوجب في المقابل للتحقق من ثبوت الضرر التأكد من الوضعية المادية لكل فرد من أفراد الأسرة قبل وبعد الفعل الضار. وهي مهمة تبدو في الغالب عسيرة وتتطلب استحضار عدة أدلة قد تكون ذات مشقة أكبر على المدعي بالمقارنة مع عناء الحصول على شهادة في الكفالة، نظراً لصعوبة تطويعها مع نمط العيش الذي دأبت عليه أغلب العائلات التونسية؛ لأن هذه الرؤية تشير ضمنياً إلى وجود التزام ضمني بين كافة أفراد الأسرة يلزمهم باقتسام المصاريف المعيشية. كما أنها تتسم بمجال ضيق حيث لم يدخل ضمن اهتماماتها إلا الضرر المادي المرتد الحالي، وتغافلت عن إمكانية قيام هذا الضرر في حالة تفويت الفرصة ، فلربما تكون الموارد المعيشية في الحال لأحد أفراد العائلة منعدمة، أو لا تكفي حتى للقيام بشؤونه، لكن توجد رغماً عن ذلك مؤشرات تقرب احتمال انفراجها في المآل القريب، مما يجعل وفاته بسبب الفعل الضار حدثا مبدداً لفرصة

---

(٢١) تع مدني عدد ١٠٨٠٤ مؤرخ في ٢٨ يناير ١٩٨٥، ن، ١٩٨٥ ، القسم المدني ، ص.٢٠٨.

(٢٢) يراجع : RETIF ,op.cit n 35 (S) ومن الاجتهادات القضائية المتبعة للطريقة الثانية : cass. Crim ,29-06-1999 , juris-data n 003246 ; cass.crim , 26-12-2002 ,juris-data , n 17304.

حقيقية وجدية في التطوع بالإعالة لفائدة مرتقبيها من أفراد العائلة الذين قد يكون ضررهم المادي محققاً من جانب آخر كلما بذلوا مصاريف لمحاولة درء نتائج الفعل الضار اللاحق بقريبهم المتضرر بغض النظر عن مدى التزامه بإعالتهم.

المبحث الثاني

تكبد مصاريف إضافية

قد يطول الفعل الضار للذمة المالية للمتضرر بالارتداد من جانب آخر ليجعله مضطراً إلى تكبد مصاريف مفاجئة لم يكن مستعدا لتحملها، أو غير قادر على ذلك إلا بمشقة معتبرة، سواء نجمت عن مجهود بدني إضافي مبذول من قبله، أو عن مجهود مالي يتمثل في تحمله لمصاريف حتمتها ضرورة درء نتائج الفعل الضار. ولإحكام التحقق من توفر هذا الضرر يجب أن تكون هذه المصاريف محاطة بشرطين اتقاء التذرع بالفعل الضار للمطالبة بمصاريف مبالغ فيها أو فاقدة لعلاقة مؤكدة بذلك الفعل: إذ يجب أن تكون غير واجبة بالنسبة للمتضرر بالارتداد (**المطلب الأول**)، وأن تكون لازمة لدرء نتائج الفعل الضار (**المطلب الثاني**) .

المطلب الأول

افتقاد المصاريف المبذولة لموجب قانوني

من الممكن أن يصير الفعل الضار المتضرر بالارتداد عرضة لتكبد مصاريف، أو بذل مجهودات مضنية لمجابهة نتائج لم يتوقع أن يكون عرضة لها لو لم يلحق الضررُ المتضرر الأصلي، لكنها لا تعتبر أضرارا محققة إلا إذا ثبت عدم ارتباطها بواجب قانوني محمول عليه تجاه ذلك المتضرر قد يتجلى وفقا لما يمكن تصوره في الروابط العائلية، إما في واجب المؤازرة والرعاية المحمول على أحد أفراد الأسرة (أ)، أو في واجب الإنفاق (ب).

أ – العسر الطارئ على واجب المؤازرة العائلية:

إن تبادل الأدوار والمنافع في العلاقات الأسرية يفرض واجب المؤازرة بين أفرادها وخاصة الزوجين، فإذا تسبب الفعل الضار في جعل تنفيذه لا يتم إلا بعد عسر شديد من قبل المكلف به، فسوف يكون محلاً للتعويض رغم استبعاده ضمن بعض القوانين الخاصة (١)، ويقابله اجتهاد قضائي يميل نحو إقرار الحق في التعويض (٢) .

١ – ***أثر الفعل الضار على التنفيذ المرهق لواجب المؤازرة:***

تفرض العديد من النصوص القانونية على أفراد الأسرة الواحدة من أبوين وأبناء وخاصة الزوجين واجب المؤازرة والرعاية فيما بينهم، على أن تفصيل مضامينه يرجع إلى ما هو سائد في المجتمع من قيم تتضمن نماذج متعددة من السلوك القويم التي تستمد من الأعراف السائدة، وتجد في الأغلب جذورها في التعاليم الدينية وقواعد الأخلاق النبيلة، من ذلك أن

الفصل ٢٣ من مجلة الأحوال الشخصية يلزم "كل واحد من الزوجين أن يعامل الآخر بالمعروف ويحسن عشرته ويتجنب إلحاق الضرر به ... ويقوم الزوجان بالواجبات الزوجية حسبما يقتضيه العرف والعادة". فإذا تسبب الفعل الضار في إصابة المتضرر الأصلي بأضرار جسمانية بليغة تلحق ولو جزئياً قدرته على الحركة أو مداركه العقلية مما يجعله في حاجة مؤكدة إلى رعاية مكثفة، فهل يمكن لأحد أفراد عائلته المساكنين له والمحمول عليه واجب مؤازرته ورعايته قانوناً المطالبة بالتعويض عن ضرره المادي المرتد على أساس أن الفعل الضار صيره يتمم ذلك الواجب بمشقة معتبرة تتجاوز الحد المألوف مما يرهقه مادياً وجسدياً ونفسياً ؟

يبدو أن بعض الأنظمة الخاصة ارتأت عدم تعميق هذا الواجب بما قد يرتبه عليه الفعل الضار من عسر لتتركه سائداً بين أفراد العائلة في حدوده المألوفة وتسحب البساط أصلا من أمام المتضرر بالارتداد، لتخول للمتضرر الأصلي لوحده الحق في صورة الحال في المطالبة بتعويض مادي خاص يتمثل في مصاريف الاستعانة بشخص آخر نتيجة العجز الدائم [٢٣]. وهو حل مشروط بتوفر حالة صحية يكون عليها المتضرر والتي يجب أن تبلغ حداً من الجسامة تصل به إلى العجز يجعل نسبتها تتساوى، أو تفوق الثمانين بالمائة من نسبة السقوط [٢٤]، فضلاً عن ضآلة مبلغ التعويض الذي جعله المشرع يقترب من الصبغة الرمزية [٢٥]، مما يؤكد الصبغة التقشفية الواضحة لهذه القوانين حينما تحاول المحافظة على قدر أدنى من الرعاية لضحايا حوادث المرور، وفواجع الشغل تحقيقاً لما تراه ترشيداً للتعويض وضماناً للتوازن المالي للمؤسسات الملزمة بدفع التعويضات [٢٦]، لتكون في المقابل قد أهملت إن لم تكن قد تغافلت عن واقع أسري مؤكد وفقا للوضع الغالب أصلاً يتمثل في المؤازرة العائلية للمصاب، ولو كان مرفوقا بمن يساعده؛ لأن المساعدة وإن كانت ظاهرياً متجلية في الإعانة على الحركة فإن جانبها المعنوي يطغى أكثر في هذه الحالة لما يحتاجه المصاب من رفق في المعاملة ورفع للمعنويات لا يقدر في الغالب على القيام بهما سوى أحد أفراد عائلته المقربين، وهي مسألة اختلفت في شأنها الاجتهادات القضائية بادئ الأمر لتستقر على اتجاه إيجابي بخصوص منح التعويض.

٢- *الاجتهاد القضائي، وإقرار الحق في التعويض:*

لقد رفض القضاء الفرنسي بادئ الأمر إقرار حق الزوجة في التعويض عن الضرر المادي الناجم عن

---

(٢٣) طبقاً لأحكام الفصل ١٢٦ من مجلة التأمين.

(٢٤) طبقاً لأحكام الفصل ١٣٧ من مجلة التأمين .

(٢٥) طبقاً لأحكام الفقرة ٣ من الفصل ١٣٧ من مجلة التأمين .

(٢٦) Cass. Civ , 05-01-1973, D.1973 , I.R , p. 64

تبعات الفعل الضار اللاحق بزوجها، والذي صيرها تبذل مجهودات إضافية لرعايته نظراً لحالة العجز التي أصبح عليها معللة موقفها بأن ضررها لا يعتبر مباشراً حتى يستوجب التعويض، وإنما من واجبها رعايته مهما كانت الحالة التي يوجد عليها وفاء لإحدى التزاماتها المترتبة عن عقد الزواج (٢٧). لكن سرعان ما وقع تغيير هذا الموقف لتمكينها من التعويض واعتبار ضررها محققا ما دامت لا تتعهد بواجب المؤازرة إلا بعد بذلها لمجهودات إضافية تسبب لها أضراراً بفعل الحادث اللاحق بزوجها (٢٨).

توجد مبررات لهذا الاجتهاد الأخير يمكن اختزالها في الحجتين التاليتين: تتمثل الأولى - في كون الزوجة ومن نزل منزلتها في مثل هذه المحنة، كالأم التي تعتني بابنها المصاب، أو الأخت بأخيها ... ، تصبح بموجب الفعل الضار مجبرة على تنفيذ واجب المؤازرة المفروض عليها قانوناً، أو عرفاً بطريقة على غاية معتبرة من المشقة والعسر نظراً للحالة الصحية والنفسية للمتضرر الأصلي، والتي تستوجب وفاء يقتضي بذل عناية قصوى تدفعها إلى القيام بمجهود جسماني، ونمط سلوكي أوسع نطاقا مما يفرضه عليها هذا الواجب من التزامات في الظروف المألوفة، مما يرجع في الغالب بالسلب على نفسيتها، وأعصابها، وصحتها؛ ليكون حينئذ عاملاً يدل على تحقق ضررها المرتد. أما الحجة الثانية - فهي تتعلق بالحالة التي يطالب فيها المتضرر الأصلي بمصاريف الاستعانة بشخص آخر لمؤازرته، جسمانياً في محنته؛ ليكون من مصلحته في الظروف الأسرية المعتادة أن لا يطالب بهذا العنصر من الضرر المادي بغية استحقاق التعويض بطريق الارتداد إلى أحد أفراد عائلته وخاصة المقربين منه لما سوف يحظى به من رعاية من قبله، قد لا يقدر على توفيرها له من استأجر من الغير؛ للاضطلاع بهذه المهمة، نظراً للروابط العاطفية الدائرة بين أفراد نفس العائلة وخاصة تجاه المصاب منهم. فضلاً عن أن الاستعانة بالمستأجر قد لا تكون في الغالب إلا خارج البيت؛ لما للمصاب من حق في الانطواء على الذات تجعله لا يرغب في كشف حالته النفسية، وخصوصياته لمن هو أجنبي عن العائلة؛ لتكون الزوجة هي المؤهلة

(٢٧) cass. Civ , 13-01-1978 ,R.T.D.CIV 1979, p.613.

(٢٨) وهو ما أقرته صراحة محكمة التعقيب حينما اعتبرت أن "أحكام القانون عدد ٨٦ المؤرخ في ١٥ أوت ٢٠٠٥ تهم النظام العام باعتباره جاء لينظم قطاعاً عاماً، وهو قطاع التأمين وبصفة خاصة تعويض أضرار حوادث المرور، وقد سنه المشرع أساساً لحماية أموال المجموعة الوطنية وإبعاد خطر الإفلاس عن شركات التأمين، فلا يجوز مطلقا مخالفة ضوابط التعويض سواء في نظامه القانوني، أو في بيان الأضرار القابلة للتعويض، وقواعد تفسيرها"، تع جزائي عدد ٢١٤٩٠ مؤرخ في ٢٩-٠٩-٢٠٠٧، ن، القسم الجزائي ٢٠٠٧ ، ص. ١٢٨.

في المقام الأول للاضطلاع بهذه المهمة. وإذا كان المصاب غير متزوج فمن الغرابة أن تقر له المحكمة طبقاً للقواعد العامة للمسؤولية المدنية الحق في التعويض عن الاستعانة بشخص آخر، وترفض التعويض المرتد الذي قد تطالب به أمه، أو أحد أفراد العائلة المتطوعين لمؤازرته في محنته. وإذا قبلت المحكمة التعويض عن هذا الضرر لأحد أفراد عائلة المصاب إن كان غير متزوج وجحدته في الحالة التي يكون فيها متزوجاً فإن اجتهادها يبقى متضمناً لتفرقة لا مبرر لها، بحسب الحالة المدنية للمتضرر، وجاحداً لحقوق أفراد أسرته، وخاصة زوجته، مما يجعلها تتحمل جزاءات تفرض عليها دون وجه شرعي مستمدة من عقد الزواج [٢٩]، وقد يصل بها الأمر، أو بغيرها من أفراد العائلة إلى تحمل نفقات بسبب الفعل الضار.

ب- النفقات المبددة بسبب الفعل الضار:

يثار التساؤل في هذا المجال عما إذا كان بإمكان المتضرر بالارتداد أن يطالب بالتعويض عن نفقات بذلها لم يكن عرضة لصرفها لولا حدوث الفعل الضار؟ وتختلف الإجابة بحسب إن كانت تلك النفقات واجبة على المدعي قبل حدوث الفعل الضار (٢) أم أنها غير واجبة (٢) .

١- ***مآل النفقات المبددة دون سبق الالتزام بدفعها:***

قد يتسبب الفعل الضار اللاحق بالمتضرر الأصلي في خسارة مالية تلحق المتضرر بالارتداد تتمثل إما في دفعه لنفقات معينة مخصصة لارتقاب حدث يأمل في حصوله فأتى الفعل الضار ليقضي على ذلك الأمل، أو في تكبده لأعباء مالية ومجهودات إضافية لم تكن واجبة عليه مسبقاً، ولم يكن يرتقب صرفها إلا أن ذلك الفعل حتم فجأة لزومها.

تنطبق الفرضية الأولى على حالة الزوجة غير المدخول بها والتي تجهد نفسها للإنفاق من مالها الخاص، أو تضطر إلى الاقتراض في سبيل الإعداد لحفل زفافها وفقا للأعراف المألوفة فيأتي الفعل الضار ليبدد أملها في تلك المناسبة ويقضي على الزوج؛ ليكون ضررها المادي حينئذ محققاً، وهو ما أكده فقه القضاء الفرنسي بالنسبة للتعويض للخطيبة في مثل هذه الظروف [٣٠]. ولا يتعلق الأساس في هذه الفرضية بتعويضها عن فوات فرصة الزواج وما كانت تأمله من منافع مادية إن حصل، متمثلة في الإنفاق عليها من قبل الزوج والتوق إلى حياة راقية أو مرفهة، بل إلى ما تكبدته حقيقة من نفقات بذلتها لترقبات مشروعة لها في الزواج فأتى الفعل الضار ليقطع حصولها مما يجعلها مستحقة لكل ما نقص من ذمتها بسبب تلك المناسبة.

أما الفرضية الثانية فهي تتعلق بالحالة التي يتكبد فيها بعض المقربين من المتضرر الأصلي نفقات حتمها عليهم حصول الفعل الضار دون أن يكون لها أي دور

---

(٢٩) يراجع : (Y) CHARTIER , op. cit , n 195 , p. 247

(٣٠) Cass. Crim , 05-01-1956 ,J.C.P ,1956 . 2. N 9146.

في المساهمة في درئه أو في محو آثاره، وإنما هي نفقات وقع الاضطرار لدفعها بمناسبة ذلك الفعل لا غير. من ذلك ما يبذله الأبوان من مصاريف يتطلبها الانتقال من مقر إقامتهما إلى مقر وجود المتضرر الأصلي المصاب بعجز جراء الفعل الضار، وتشمل نفقات السفر والإقامة وغيرها مما تتطلبه ظروف المتضرر ومؤازرته مادياً ومعنوياً . غير أن إقرار مبدأ التعويض عنها يستلزم أن يكون محاطاً بشروط حتى لا يتخذ الفعل الضار ذريعة للحصول على تعويضات وهمية أو مبالغ فيها، إذ يتجه من جهة أن تكون الأضرار الحاصلة للمتضرر الأصلي على غاية من الجسامة مما يستلزم معها عادة الإحاطة الأسرية المستعجلة؛ لأن الأضرار البسيطة، أو حتى تلك التي لا يخشى معها على حياة المتضرر، أو لا تؤدي إلى إعاقته لا تستوجب رعاية فورية وإنما يبقى الهلع والاضطراب لدى أفراد أسرته من أثر العلم بالحادث لا يستوجب تعويضاً عنه، حتى وإن دفعهم إلى تكبد مصاريف للانتقال إلى مكان وجوده وغيرها ... بل تدرج ضمن تبعات الحوادث التي لا يمكن تفاديها. كما يلزم من جهة أخرى أن تكون نفقات مألوفة في قيمتها لا تتجاوز الظرف الاستثنائي الذي يكون عليه منفقها، وهو ما يقصي التعويض عن الإقامة في الفنادق الفخمة، أو استعمال الدرجات الممتازة في وسائل النقل وغيرها. فإذا وقع التحقق من هذين الشرطين يكون الضرر محققا في الغالب ومستوجبا حينئذ للتعويض، وهو ما نلمسه في البعض من اجتهادات محكمة التعقيب الفرنسية التي تسمح لقضاة الأصل بإقرار هذا الضرر بشرط التعليل[٣١]. وفي المقابل رفضت إحدى المحاكم طلب الأبوين التعويض عن الضرر المادي المرتد اللاحق بهما من جراء الإصابة التي تعرض لها ابنهما القاصر، والمتمثل في تحملهما لنفقات أكثر مما كانا يتوقعانها بسبب التأثير السلبي لتلك الإصابة على الوضعية الدراسية للابن مما نتج عنه تأخير في مراحلها وهو ما يكبدهما مصاريف نفقة جعلتها الإصابة تمتد في الزمن لمدة إضافية بسبب ذلك التأخير، وكان الرفض على أساس أن هذا الضرر قد وقع إدماجه في احتساب الضرر الناجم عن العجز الجزئي اللاحق بالمتضرر الأصلي[٣٢].

٢- *مآل النفقات المبددة مع سبق الالتزام بدفعها* :

إذا كان المتضرر بالارتداد ملزما قانوناً بالإنفاق على شخص يصاب بحادث قاتل فلا يحق له المطالبة بالتعويض عن ضرره المادي المرتد المتمثل في ما خسره من مصاريف في سبيل الإنفاق على معيله، لأن التزامه بالإنفاق له أساس قانوني سابق على الفعل الضار، ولا يجعله أبداً متوقفاً على مقابل لمجازاته مستقبلاً، بل إن هذا الفعل رغم وطأته عليه وخاصة من الناحية

(٣١) Cass. Civ , 20-12-1960 , D.1961 , p. 141

(٣٢). Trib. G. I . Nice , 09-03-1962 , D. 1962 , p. 414

المعنوية لما سيحس به من انكسار في المشاعر بسبب فقدانه لأحد أفراد أسرته عاد عليه إيجاباً بخصوص وضعيته المالية حينما قطع نهائياً النفقة على مستحقها بسبب وفاته .

ولقد عرضت هذه المسألة على محكمة التعقيب في قرارها الصادر في ٢٥ ماي ١٩٦٤ حيث نجم عن حادث مرور وفاة تلميذ يبلغ من العمر ست عشرة سنة، فطالب أبوه بالتعويض عن ضرره المادي المرتد على أساس أنه كان يتولى منذ ولادة الفقيد إلى حين وفاته الإنفاق عليه بغية إحكام تربيته وتعليمه أملاً في أن يصبح له سنداً مادياً ومعنوياً عند الكبر إلا أن الفعل الضار بدد أمله، وجعل ما صرفه من نفقة مهدوراً وغير موجه إلى الغاية المقصودة. غير أن المحكمة أنكرت على الوالد هذا الحق باعتبار أن ضرره المادي المرتد غير محقق طالما أنه مدين بواجب النفقة على ابنه، وهو واجب قانوني يتعين عليه تنفيذه وفقاً لما ورد بمجلة الأحوال الشخصية بطريقة مجردة دون أن يكون مرفوقاً بإمكانية استرداد ما دفعه من الدائنين في المستقبل [٣٣] .

وسواء كانت هذه المصاريف مستحقة لأنها ناجمة عن مجهودات إضافية أضنى فيها المتضرر بالارتداد صحته أو نفسيته في سبيل التخفيف على المتضرر الأصلي من محنته ومساعدته، أو كانت مترتبة عن نفقات اضطر إلى صرفها لقضاء بعض المآرب فأتى الفعل الضار لبعثرة تلك التوقعات، فإنها تستوفي شرط التحقق لتكون محل تعويض رفقة ما يتكبده من مصاريف لازمة لدرء نتائج ذلك الفعل الضار .

المطلب الثاني

لزوم المصاريف لدرء نتائج الفعل الضار

لا يستحق المتضرر بالارتداد تعويضا عن ضرره المادي إلا إذا أثبت أن ما أنفقه من مصاريف كانت مخصصة للتغلب على نتائج الفعل الضار ومحاولة إرجاع وضعيته إلى ما كانت عليه قبل حصوله، فضلا عن اعتباره السبب المباشر والأوحد لتلك النفقات مما يثير من جهة مسألة النفقات المبذولة والمترتبة مباشرة عن الفعل الضار للتخلص من آثاره (أ) أو تلك اللازمة لتطويع ظروف العيش وفقا لما أفرزه من نتائج (ب) .

أ- المصاريف اللازمة للتخلص من آثار المضرة :

قد يتطوع المتضرر بالارتداد بالتكفل بمصاريف العلاج والتداوي التي تستلزمها حالة المتضرر الأصلي سواء كانت مستعجلة بسبب فجائية الحادث، أو دورية للمراقبة والتثبت من مدى استقرار الحالة وتخليصها من آثار المضرة (١) . وقد يكون ملزماً بالإنفاق؛ لدرء المضار الصحية اللاحقة به شخصيا من آثار الفعل

---

(٣٣) تع جنائي عدد ٣٢٢٨ مؤرخ في ٢٥ ماي ١٩٦٤ ، ن ، ١٩٦٤ ، ص. ٨٢.

الضار الذي لم يلحقه مباشرة في جسمه، وإنما لبالغ تأثيره على معنوياته فأنهكه جسديا وجعله عرضة للعديد من الفحوصات (٢) .

١- *المصاريف المبذولة لمجابهة المضرة اللاحقة بالمتضرر الأصلي*:

تخرج بداهة بعض المصاريف المترتبة عن وفاة المتضرر الأصلي جراء الفعل الضار عن هذا المجال، كمصاريف تجهيزه ودفنه والتي تعتبر من الديون التفاضلية لمن أنفقها يستردها من تركة المتوفى، ولا يعتبر متضرراً بالارتداد بل قائما بعمل فضولي يأخذ جذوره في ما أثر من قيم دينية وأخلاقية دأب العمل بها في مراسم الدفن. كما أن أحد الورثة الذي ينفق من ماله الخاص ما يلزم من مصاريف لافتتاح التركة لا يعتبر متضرراً بالارتداد بخصوص ما أنفقه ولو توفي مورثه بسبب فعل ضار لأنها مصاريف لازمة لكل من توفرت فيه صفة الوارث وتنجم مباشرة عن وفاة المورث مهما كان سبب حصولها، والقول باعتبار منفقها متضرراً بالارتداد بسبب الفعل الضار ينم عن قصور واضح في الرؤية طالما أنه من الصعب إن لم يكن من المستحيل الإقرار بتحقق هذا الضرر أصلاً. فلئن كان الوارث في هذه الفرضية ينفق فعلاً مصاريف لتجهيز الميت، ولاقتسام التركة من ماله الخاص، فله الحق بادئ الأمر في استردادها، كما أنها لا تعتبر أضراراً أصلاً لما سوف يترتب عنها من فوائد مادية ليكون الحادث المهلك للمتضرر الأصلي، إن أصاب المتضرر بالارتداد في الغالب بضرر معنوي أكيد، فقد عجل له اكتساب صفة الوارث، وغنم التركة.

يحق للمتضرر بالارتداد مطالبة محدث الفعل الضار بالتعويض عن ضرره المادي المرتد الذي لا يعتبر محققاً، إلا إذا ثبت أن المتضرر الأصلي لم يطالب بالتعويض عن أحد عناصر ضرره الجسماني، والمتمثل في مصاريف العلاج والتداوي وإلا فإن التعويض يكون مزدوجا لنفس المضرة الحاصلة، وهو ما يصير المسؤولية المدنية ذريعة للإثراء دون سبب والانحراف عن إحدى وظائفها الأساسية المتمثلة في محاولة إرجاع المتضرر إلى الحالة التي سيكون عليها قبل حصول الفعل الضار. لذا فإنه إذا ثبت أن المتضرر الأصلي قد استحق التعويض عن هذه المصاريف يكون من حق من تطوع بتكبدها المطالبة باسترجاعها دون محدث الفعل الضار الذي يكون في حل منها؛ لأنه ألزم بجبرها سابقا.

٢- *المصاريف المبذولة لمجابهة المضرة اللاحقة بالمتضرر بالارتداد*:

يمكن للمتضرر بالارتداد المطالبة بالتعويض عما تكبده من مصاريف علاج لخاصة نفسه، وحتى يعتبر ضرره محققاً من هذه الناحية، ودرءاً لتطويع المسؤولية نحو الكسب غير المشروع يتجه أن يكون للفعل الضار اللاحق بالمتضرر الأصلي أثر معنوي عميق ينعكس

بالسلب على نفسية أحد المقربين لديه من أفراد عائلته، والذي لم يقدر على تحمل الفاجعة إلى أن سقم جسمه مما حتم بذل مصاريف طبية لمحاولة إرجاعه إلى المستوى الصحي الذي كان عليه قبل حدوث الفعل الضار جسدياً ونفسياً. لكن تحقق هذا الضرر يبقى موقوفا على مدى ثبوت الضرر المعنوي أصلاً بالنسبة لطالب التعويض عن الضرر المادي المرتد، وما يستتبعه ذلك من إعمال للسلطة الاجتهادية للقاضي للتأكد من مدى متانة الروابط العاطفية بين المتضرر الأصلي، والمتضرر بالارتداد، الذي يتجه النظر في حالته، وظروفه الشخصية، وملابسات الفعل الضار. وإن ثبت أن لهذه الروابط قدراً معتبراً من المتانة، فقد تحض أحد أفراد الأسرة إلى التطوع ببذل مصاريف لازمة لتطويع ظروف الأسرة وفقاً للحاجة الصحية التي أصبح عليها المتضرر الأصلي.

ب- المصاريف اللازمة لتطويع ظروف العيش وفقا لآثار المضرة:

يكون الضرر محققاً كلما اضطر المتضرر بالارتداد إلى تكبد نفقات لتطويع ظروف عيشه مع التغييرات التي تسبب الفعل الضار سلباً في إدخالها على فضائه الأسري بحيث لولا حدوثه لحظي بالمحافظة على ما اعتاده من مستوى في استقراره بحسب النمط الذي كان يوجب عليه رسمه لعيشه. ويمكن تصور مجال هذه المصاريف في فرضيتين: تتعلق الأولى بما يلزم لمجابهة مصاريف استبدال المكلف بالرعاية (١) وتشمل الثانية ما تقتضيها الإحداثات الطارئة على محل السكنى لتطويعه وفق حاجيات المتضرر الأصلي (٢).

١- مصاريف استبدال المكلف بالرعاية:

إن أفراد الأسرة الذين أصبحوا بموجب الفعل الضار محرومين من خدمات ربة البيت بسبب فعل ضار أفقدها حياتها أو صيرها عاجزة عن القيام بشؤونها المعتادة وخاصة إذا كانت قاصرة كامل جهودها على شؤون البيت، ولا تعمل خارجه، فسيلحقهم دون شك ضرر مادي مرتد، وبالخصوص العائل الذي يتعين عليه لتدارك عواقب الفعل الضار انتداب معينة منزلية قد لا توفق في أغلب الحالات في إتمام واجباتها وفق معيار ربة البيت العادية، وما جبلت عليه من تفان في خدمة بيتها. كما أن بقية أفراد الأسرة سيلحقهم ضرر أيضاً ولو أن انتداب المعينة المنزلية يمكنهم من مواصلة رعاية شؤونهم إلا أن تقديم هذه الخدمات لن يصل إلى القدر الذي يرضيهم من إتقان وإخلاص تعودت ربة البيت - المتضررة الأصلية - من إغداقه عليهم. وفي موقف محكمة التعقيب في قرارها الصادر في ٧ شباط ٢٠٠٥ ما يوحي بإمكانية اعتبار هذا الصنف من الضرر المادي محققاً طالما أنها مكنت الزوج والطفل الصغير من التعويض عن الضرر المادي المرتد الذي أصابهما من جراء فقدانها

لربة البيت على أساس ما خسراه من إعالة ظرفية من قبلها، خاصة وأنه لم يثبت أن لها عملاً قاراً ودخلاً وفيراً. ليكون هذا الاجتهاد حافزاً للقياس عليه من باب أولى للمطالبة بالتعويض عما سيبذله الزوج من مصاريف لانتداب من يعوض زوجته في القيام بشؤون المنزل، وهي خسارة توصف بكونها معتبرة وفقاً للدور الملائكي الذي أوكلته المحكمة للزوجة " لما لها من دور بارز في العائلة من حيث المشورة والمساهمة في الإنفاق ...مع ما جبلت عليه المرأة من تضحية وبذل في سبيل أفراد أسرتها دونما بخل أو تقتير. وتلك هي القاعدة السائدة وأن على من يدعي خلافها الإثبات عملاً بأحكام الفصل ٤٢٠ من مجلة الالتزامات والعقود "[٣٤]. ليستنتج معه حينئذ أن افتقاد ربة البيت أو إصابتها بعجز عن القيام بشؤونها المألوفة في البيت بسبب فعل ضار يؤسس قرينة بسيطة على تحقق الضرر المادي المرتد لأفراد الأسرة، وبخاصة الزوج الذي سيتكبد مصاريف لانتداب معينة منزليـة[٣٥].

٢- *مصاريف الإحداثات الطارئة على محل السكنى:*

قد يجبر الفعل الضار أفراد الأسرة المساكنين للمتضرر الأصلي المصاب بعجز جسيم صيره لا يقدر على القيام بشؤونه وحده داخل البيت إلى القيام بتغييرات على المسكن بما يكفي لتطويعه وفق الحالة الجسمانية المستحدثة للمتضرر بما يمكنه من استعماله والانتفاع بمرفقاته على الطريقة المألوفة. وهو ما يتطلب بذل مصاريف تندرج ضمن الأضرار المادية المرتدة المحققة كلما تحققت شروط تتعلق من جهة بحالة ذلك المتضرر وبطبيعة الإحداثات من جهة أخرى.

فعلى مستوى الشروط المتعلقة بحالة المتضرر الأصلي يجب بادئ الأمر ألا يكون قد منح تعويضا عن مصاريف الاستعانة بشخص آخر يؤازره على الحركة، وعلى تصريف شؤونه الحياتية بصفة طبيعية؛ لأنه من الواجبات المؤكدة لهذا المرافق التعهد بكل ما من شأنه تطويع الحالة الجسمانية التي أصبح عليها المتضرر وفق الفضاء الذي يؤمه سواء داخل مسكنه أو خارجه ، مما يجعل الحركات التي أصبحت مستعصية عليه ذاتيا بالإمكان التوصل إلى نتائجها بواسطة المرافق، ليعتبر ضرره من هذه الناحية قد وقع جبره، ولو بطريقة غير تامة النجاعة. كما يجب فضلاً عن ذلك أن تكون الإصابة اللاحقة بالمتضرر الأصلي قد بلغت حداً من الجسامة بما يصيره عاجزاً عن استعمال مرافق وملحقات محل سكناه بصفة كلية، أو على الأقل لا يقدر على ذلك إلا بعد جهد جسماني مضني تتخلله محاولات لا تخلو من المجازفة بالمخاطر ومن إضاعة

(٣٤) تع مدني عدد ٥٤٨٢ سلف ذكره .

(٣٥) من ذلك: appel .Paris , 25-06-1955 , GAZ

الوقت. كما يتعين ألا يكون العجز ظرفياً فلا يستغرق فقط فترة التئام الجراح وإنما دائماً، لا أمل في شفائه بصفة مطلقة أو إلى حين أمد معتبر.

أما على مستوى الشروط المتعلقة بطبيعة الإحداثات، فإنه يجب أن تتخذ الصبغة الضرورية بحيث لم تكن لتطرأ أبدا إلا درءاً لعوارض الفعل الضار عن طريق إدخال ما يكفي من تغييرات ضرورية على المحل في حدود ما يلزم على المتضرر لقضاء شؤونه داخله بنفسه دون مشقة معتبرة. كما يجب في المقابل ألا تتجاوز الحد المألوف لتستغل الفرصة وتنقلب إلى مصاريف تحسينية مبالغ فيها إثقالاً لكاهل المسؤول عن التعويض .

إن هذا النوع من الضرر ولئن يرجح تحققه كلما توفرت فيه الشروط السالف ذكرها، فإن فرضيات توفرها لا تكون بالضرورة متواجدة دوما، إذ قد تطرأ صعوبات تتعلق بتعذر القيام بهذه التغييرات نظراً لطبيعة ملكية محل سكنى المتضرر الذي قد يكون مشاعاً، فتحيل مسألة الإحداثات المجراة عليه مشاكل تتعلق بحقوق الشريك ومدى إعذاره للتدخل لتطويع المشترك حسب مصلحته الذاتية. أو قد يكون المتضرر شاغلاً له على وجه الكراء، مما يجعله مقيدا ببنود هذا العقد فتمنعه من أية تغييرات على المكري إلا بموافقة المالك، وإن وافق فقد تتجاوز قيمتها بكثير المنفعة المرتقبة من المحل؛ لذا يكون من الأفضل في مثل هذه الحالات أن يمكن المتضرر الأصلي من تعويض بخصوص هذا الضرر الناجم عن العجز بما يمكنه من تغطية نفقات إسكانه في المحل الذي يعتبر أكثر ملائمة مع وضعيته الجديدة كلما لم يمنح تعويضات عن مصاريف الاستعانة بمرافق، ولا يحرم من هذا التعويض ويسند لأحد أفراد عائلته المكلف أو المتطوع برعايته إلا إذا ثبت فعلاً أنه لا مجال لتطويع الوضعية التي أمسى عليها المتضرر الأصلي إلا بإدخال تغييرات على محل سكناه أو هجره إلى محل آخر .

الخاتمـــة

إن الضرر المادي المرتد اللاحق بأفراد عائلة المتضرر قد يكون حينئذ متمثلاً في حرمان أحد أفرادها، أو جلهم من منفعة مادية كانت مستحقة واقعاً أو قانوناً قطعها عنهم الفعل الضار مجسدة في النفقة، أو في الإعالة بصفة عامة، سواء كانت حالية، أو مستقبلية. وقد يكون ناجماً عن تكبد مصاريف إضافية حتمها الفعل الضار فا ستوجبت لدرء بعض نتائجه السلبية عن المتضرر لا عن المتضرر الأصلي، وفي الفرضيتين يلمس اجتهاد معتبر للقضاء تحدوه من حين لآخر نفحات من الإنصاف الرحيم خاصة من قبل القضاء الفرنسي، يقابله تقتير من قبل الاجتهاد التونسي في منح التعويض مبني في الغالب على مقاربة متشددة نسبياً لشرط تحقق هذا الضرر خاصة لدى استحضار عديد

الواجبات القانونية والعرفية التي تنظم العلاقات بين أفراد الأسرة الواحدة ، لتجعل الضرر الذي يحاط بالمتضرر الأصلي يعسر في الغالب أساليب الوفاء دون أن تستنتج من هذه الوضعية بوادر على الأقل توحي بوجود ضرر مرتد يصيب المدين المكلف بتنفيذها .

لذا وإسهاما في توضيح وتدعيم فرضيات تحقق الضرر المادي المرتد اللاحق بأفراد عائلة المتضرر الأصلي يكون من الفائدة إدراج التوصيات التالية:

١- يتحتم لدى تقدير تحقق هذا الضرر إحكام تأويل الواجبات القانونية المحمولة على أفراد الأسرة وعدم التوسع في مجالها لما يخالف مقاصد المشرع، ولعل في وضعية الزوج الذي يحرم من التعويض عن ضرره المادي المرتد بسبب الفعل الضار الذي أودى بحياة زوجته مثالاً نموذجياً لهذا التوجه المحافظ كلما حرمه القضاء من التعويض بدعوى أنه المدين الأساسي بالإنفاق على عائلته .

٢- يجب إحكام تطبيق الشروط المستوجبة المتعلقة بحالة تفويت فرصة الحصول على منفعة مادية مستقبلية من المتضرر الأصلي حتى لا يكون مستحقها على هامش التعويض .

٣- إن اقتران اشتراط توفر الضرر المادي المرتد بحصول وفاة المتضرر الأصلي من شانه أن يضيق دون موجب قانوني مجال انطباقه، والحال أن أغلب الفرضيات توحي بحصول ضرر محقق للمتضرر بالارتداد سواء توفي المتضرر الأصلي أو نقصت مداخيله بسبب تأثير الفعل الضار على قدراته الجسمانية.

٤- إن اشتراط المساكنة بين طالب التعويض والمتضرر الأصلي أو وجوب أن يكون إنفاق الثاني على الأول متواتراً يعبر بحق عن الاجتهاد الخلاق للقاضي للوصول إلى حلول ذات بعد إنصافي واضح. لكن يتحتم من جهة أخرى أن يقع إحكام التدبر في هاتين القرينتين بحيث أن توفر إحداهما أو كلاهما لا يعبر بصفة قاطعة عن ثبوت الضرر ، فضلاً عن أن الأمل ما زال يحدونا لابتكار فقه القضاء لقرائن أخرى قد تزيد من تدعيم هذا الضرر .

المصادر والمراجـــع

المصادر والمراجع العربية:

- **أبو الليل، إبراهيم الدسوقي (١٩٨٦).** تعويض تفويت الفرصة. مجلة الحقوق، جامعة الكويت، كلية الحقوق، عدد٢، ص: ١٠٨.
- **الجربي، سامي (٢٠١١).** شروط المسؤولية المدنية في القانون التونسي والمقارن. مطبعة التسفير الفني، صفاقس، تونس.
- **الجندي، محمد صبري (٢٠٠٢).** في ضمان الضرر الجسدي الناتج عن فعل ضار، دراسة في القانون المدني الأردني وقانون المعاملات المدنية لدولة الامارات، موازنة بين الفقهين الاسلامي والغربي.

مجلة الحقوق والشريعة، عدد١، السنة ٢٦، الكويت.

- **خاطر، صبري محمد** (١٩٨٩). الضرر المرتد في القانون العراقي. مجلة العلوم القانونية، كلية القانون، جامعة بغداد، عدد ١، المجلد ٨.
- **الذنون، حسن علي** (١٩٩٩). المبسوط في المسؤولية المدنية، ١- الضرر. شركة التايمس للطبع والنشر والمساهمة، بغداد، العراق.
- **سلطان، أنور** (١٩٨٣). أحكام الالتزام – النظرية العامة للالتزام، دراسة مقارنة بين القانونين المصري واللبناني. دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
- **السنهوري، عبد الرزاق** (١٩٥٢). الوسيط في القانون المدني، نظرية الالتزام بوجه عام، مصادر الالتزام، العقد، العمل غير المشروع، الإثراء بلا سبب. القانون، دار النشر للجامعات المصرية، القاهرة.
- **الشرفي، محمد والمزغني، علي** (١٩٩٥). أحكام الحقوق. دار الجنوب للنشر، تونس.
- **الشرقاوي، جميل** (١٩٨٣). النظرية العامة للالتزام، أحكام الالتزام، دار النهضة العربية، القاهرة.
- **طحطاح، علال** (٢٠٠٦). حوادث العمل بين نظرية الأخطار الاجتماعية وقواعد المسؤولية المدنية، مذكرة ماجستير، كلية الحقوق، جامعة الجزائر.
- **عبد الباقي، عبد الفتاح** (١٩٩٢). دروس في أحكام الالتزام. مطبعة جامعة القاهرة والكتاب الجامعي، القاهرة.
- **فيلالي، علي** (٢٠٠١). **حق الجنين في التعويض عن الضرر الذي لحقه من جراء وفاة والده، تعليق على قرار قضائي مؤرخ في ١٠ أكتوبر ١٩٨٤. المجلة الجزائرية للعلوم القانونية والاقتصادية والسياسية، ج ٣٩، رقم ٤، ص. ٤٥.**
- **القصاص، محمد مهدي (٢٠٠٨). علم الاجتماع العائلي. كلية الآداب، جامعة المنصورة، جمهورية مصر العربية.**
- **كاظم، عزيز (١٩٩٨). الضرر المرتد وتعويضه في المسؤولية التقصيرية. دراسة مقارنة، مكتبة دار الثقافة، عمان.**
- **اللجمي، محمد (١٩٩٧). التعويض عن الضرر البدني في القانون التونسي والمقارن. مطبعة بابيريس، تونس.**
- **لحاق، عيسى (٢٠٠٥). الاستثناءات الواردة على مبدأ تعويض ضحايا حوادث المرور. مذكرة ماجستير، كلية الحقوق، جامعة الجزائر.**
- **محفوظ، محمد (٢٠٠٨). النظرية العامة للالتزام. مركز الدراسات القانونية والقضائية، تونس.**
- **مساعدة، نايل (٢٠٠٦). الضرر في الفعل الضار وفقا للقانون الأردني، دراسة مقارنة. مجلة المنارة**

للبحوث والدراسات، عمادة البحث العلمي، المملكة الأردنية الهاشمية، عدد ٣، ص. ٣٩١.

- **المعداوي، محمد أحمد**، المدخل للعلوم القانونية، نظرية الحق. كلية الحقوق، جامعة بنها، جمهورية مصر العربية.
- **المغربي، جعفر محمود على (٢٠٠٦)**. الحماية المدنية للجنين. مجلة الحقوق والشريعة، عدد٢، السنة ٣٠، الكويت.
- **منصور، محمد حسين (٢٠٠٢)**. مصادر الالتزام. الدار الجامعية، القاهرة.
- **النقيب، عاطف (١٩٨٤)**. النظرية العامة للمسؤولية الناشئة عن الفعل الشخصي. الخطأ والضرر. ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط.

References

- Abulail, Ibrahim Desouki. (1986). Compensation of missing opportunity (in Arabic). Journal of Law, Kuwait University, College of Law, Issue No 2, p. 108
- Algundi, Mohammed Sabri. (2002). Ensuring physical damage caused by tortious act, a study in the Jordanian civil law and Civil transactions law of the United Arab Emirates, balancing between the Islamic and west Fiqhs (in Arabic). Journal of Law and Sharia, Issue No 1, Volume 26, Kuwait.
- Almugrabi, Mahmoud Ali Jaafar. (2006). The civil protection of the fetus (in Arabic). Journal of Law and Sharia Issue No 2, Volume 30, Kuwait.
- BORE, J. (1974). L'indemnisation pour les chances perdues : une forme d'appréciation quantitative de la causalité d'un fait dommageable. j.c.p, n 2620.
- CATERINE, A. (2006). L'assimilation de l'embryon a l'enfant, cahiers de recherche sur les droits fondamentaux. Faculté de Droit et Sciences Politiques, Caen, n, 5, p.79.
- CHABAS, F. Du lien de parenté ou d'alliance entre la victime et l'auteur du dommage Mélanges Georges Marty.
- CHARFEDDINE, M.K. (1998). L'embryon : sujet ou objet, R.T.D,1998, p.6 CHARTIER Y., la réparation du préjudice, Dalloz Paris 1983.
- Filali, Ali. (2001). The right of the fetus in compensation for the damage as a result of his father's death, a comment on a judicial decision dated October 10, 1984 (in Arabic). The Algerian Journal for Legal, Economic and Political Sciences, C. 39, No. 4, p. 45.
- JOURDAIN, P. (1996). Responsabilité délictuelle, la perte de chance, dommage par ricochet. R.T.D.CIV, p. 912.
- Khater, Mohammed Sabri. (1989). The damage apostate in Iraqi law (in Arabic). Journal of Legal Sciences, College of Law, University of Baghdad, Issue No 1, Volume 8.
- LAMBERT-FAIVRE, (2000). Droit du dommage corporel: système d'indemnisation. Paris.
- MAZEAUD, H.L. et CHABAS, F. (1986). Leçons de droit civil, t1,v2, les personnes, la personnalité les incapacités. Ed. MONTCHRESTIEN, Paris.
- MOOMAN, M.K.G. (1972). La réparation du dommage et l'existence d'un intérêt légitime juridique. D., p. 145.
- Mussada, Nile. (2006). The damage in tort according to Jordanian law, a comparative study (in Arabic). Al-Manara Journal for Research and Studies, Scientific Research Deanship, Hashemite Kingdom of Jordan, Issue No 3, p. 391.
- NEYRET, Y. (2006). Atteinte au vivant et responsabilité civile, L.G.D.J, Paris.
- PEDROT, (1991). Le statut juridique de l'embryon et du fœtus humain en droit compare. j.c.p, n, 3483.

- RETIF, (2005). Droit à réparation, conditions de la responsabilité délictuelle, le dommage, jurisclasseur civil, art.1382 à 1386, fasc.101, Paris.
- TERRE, F. et FENOUILLET, D. (1996). Droit civil, les obligations, la famille, les incapacités, Dalloz, Paris.
- VIDALE, J. (1971). L'arrêt de la chambre mixte du 27 février 1970, le droit de la concubine et le concept de dommage réparable. D., 1, p.2390.
- VINEY, (1974). L'autonomie du droit à réparation de la victime par ricochet par rapport à celui de la victime initiale. D., Chr. P. 3.
- VINEY, G. et JOURDAIN P. (1989). Traite de droit civil, les conditions de la responsabilité civile. L.G.D.J, Paris

الأحكام المتعلقة بتعارض الأثر الرجعي مع حق الغير في القانون المدني المصري

عادل عبدالحميد الفجال(*)

جامعة حائل

(قدم للنشر في ٧/ ٧/ ١٤٣٦ هـ؛ وقبل للنشر في ١٢/ ١١/ ١٤٣٦ هـ)

ملخص البحث : فنظراً لما لفكرة الأثر الرجعي من أهمية، فقد حاول البحث إلقاء الضوء على الأحكام المتعلقة بتعارض الأثر الرجعي مع حق الغير في القانون المدني، وبيان أن الأثر الرجعي لا يقتصر فقط على العاقدين، بل يشمل الغير أيضًا، فالمشتري إذا تصرف في المبيع إلى مشتر ثان أو رتب عليه حقًا عينيًا، ثم طالب البائع بالفسخ وأجيب إلى طلبه، فإن تطبيق القاعدة العامة للأثر الرجعي للفسخ، توجب أن يسترد البائع الأصلي العين غير محملة بأي حق للغير. إلا أن بعض اعتبارات العدالة، وحماية الثقة في المعاملات، تحقيقًا لاستقرار التعامل، وخاصة في حالات حسن النية، أورد المشرع وكذلك القضاء على طائفة من القيود على هذا المبدأ العام للأثر الرجعي وهذا ما أوضحه البحث . فضلاً عن أن البحث يَحِلُّ كثيراً من المشاكل العملية التي تقع بين المتعاقدَيْن عند إعمال الأثر الرجعي، والمتمثلة في التزامات كل طرف في مواجهة الطَّرَفِ الآخر، وبين غيرهما ممن له مصلحة مرتبطة بالعقد، فيبين ما لكل طرف من حقوق، وما عليه من التزامات.

الكلمات المفتاحية: الأحكام، تعارض، الأثر، الأثر الرجعي، حق الغير، البطلان، الفسخ، الحق العيني، العقد.

*****

The Regulation Associated with the Incompatibility of Ex Post Facto Impact with the Right of Others in Egyptian Civil Law

Adel Abdul Hamid Alfajjal (*)

University of Hail

(Received 26/04/2015; accepted 27/08/2015)

DOI: 10.12816/0015521

Abstract: In view of the importance of the idea of ex post facto law, this research attempted to shed light on the rules related to the incompatibility of retroactive effect with the right of others in civil law. The retroactive effect is not limited to the contracted parties but also involves others. For example, the buyer sometimes disposed of the purchased product to another purchaser (third party) by means of cash or led to an obligation and then demanded the seller to withdraw the sale and his request was accepted. In this case, the application of the general rule of the retroactive effect to the cancelation of the sale imposes the original vendor to recover the original product but without any additional right to others. However, considering some justice issues and in order to protect the confidence in transactions and to achieve stability in trading, particularly in cases of good faith, the legislature, as well as the judiciary stated a range of restrictions on the principle of the retroactive effect and this is what is clarified by this research. Moreover, this research resolves many practical problems that occur between contracted parties when applying the retroactive effect, namely, the commitments of each party to face the other party, and between others who have an interest associated with the agreement and consequently determining the obligations and rights of each party.

Key Words: Provisions, Discrepancy, Effects, Retroactivity, the Right of Others, Nullity, Annulment, Right in rem, Contract.

(*) أستاذ مساعد في القانون الخاص بكلية إدارة الأعمال، جامعة حائل – المملكة العربية السعودية

(*) Assistant Professor of Private Law, Faculty of Business Administration, University of Hail, the Kingdom of Saudi Arabia

e-mail: aboaya045@yahoo.com

مقدمة البحث

الحمد للهّ الذي خلق الإنسان وعلمه البيان وفضله على الجان، أحمده سبحانه على جزيل الفضل وواسع الإنعام، وأشهد أن لا إله إلا اللهّ وحده لا شريك له، وأشهد أنَّ محمداً عبده ورسوله خير الورى وأفضل بني آدم صلى الله عليه وعلى آله وصحبه وسلم تسليمًا كثيراً إلى يوم الدين .

أما بعـــد :

فإن فكرة الأثر الرجعي تحظى بأهمية كبيرة عند المهتمين بالدراسات القانونية، سواء في مجال الفقه أو القضاء أو التشريع، حيث نص عليها القانون في موادِّه المختلفة والمتفرقة، وتناولها الفقهاء والشراح بالعرض والتحليل، وتعرض لها القضاء في أحكامه المختلفة، وعلى الرغم من أهمية هذا المبدأ، إلا أنه من الناحية العملية، أثار كثيرًا من الصعوبات، نظرًا لدقة الفروض العملية، واختلاف الرأي في تحديد معنى الرجعية خاصة إذا تعارض تطبيق الأثر الرجعي مع المساس بحقوق الغير (وهو مجال بحثنا).

فبالنسبة للغير– وهو من لم يكن طرفاً في العقد ولكنه اكتسب حقًا عينيًا على العيْن محل التعاقد – فيظهر ذلك، فيما إذا كان المشتري، قد رتّبَ على العيْن التي اشتراها بعقد باطل، أو قابل للإبطال حقًا عينيًا كرهن أو ارتفاق، ثم تقرر بطلان البيع، فإن البائع يسترد العين خالية من الحقوق العينية التي رتبها المشتري.

لكن هذه القاعدة العامة للأثر الرجعي، قد يصادفها بعض العقبات من الناحية العملية، فيصْعُب تطبيقها في بعض الحالات وبصفة خاصة إذا كان قد تم تنفيذ العقد كله، أو بعضه، ومن ثم يثور التساؤل عن كيفية إعمال الأثر الرجعي للبطلان إذا تعارض مع قواعد التقادم مثلاً، أو مع أعمال الإدارة أو مع الأحكام الصورية، أو مع قاعدة الحيازة في المنقول سند الحائز، أو مع فكرة الغلط الشائع يولد الحق، وغير ذلك من الصعوبات العملية التي سَيُجِيب البحث عنها إن شاء الله.

أسباب اختيار الموضوع وأهميته:

ما يثيره الأثر الرجعي من مشكلات علمية دفعني للتعرض لدراسته، بجانب أن تناول هذه الفكرة، يَحِلُّ المشاكل العملية التي تقع بين المتعاقديْن والغير عند إعمال الأثر الرجعي، فضلاً عن رغبتي في أن أُضيف إلى المكتبة القانونية ثمرة جهدي هذا،

راجيًا من الله أن يتقَبَّلـه منـي، وأن يجعلـه في ميـزان حسناتي يوم الدين.

منهج البحث

- استخدام المنهج الاستقرائي، والاستنباطي، في البحث عن حل لمشكلة الدراسة.

- الدقة التامة في اختيار مصادر البحث، وذلك أنني اعتمدت في جمع المادة العلمية، على أمهات الكتب، كما أنني استعنت بالمصادر الحديثة على سبيل الاستئناس.

- عرض مادة البحث العلمية بأسلوب واضح لا غموض فيه ولا لبس، بحيث يسهل فهم عبارات البحث لكل قارئ متخصص في الدراسات القانونية أو غير متخصص.

- تذييل البحث بخاتمة تتضمن أهم نتائجه وعمل فهارس تفصيلية في آخر البحث .

خطة البحث :

يشتمل البحث على مقدمة، ومبحثين، وخاتمة.

المبحث الأول: تعريف الأثر الرجعي ومشروعيته .

المطلب الأول: مفهوم الأثر الرجعي.

المطلب الثاني:مشروعية الأثر الرجعي في القانون المدني.

المبحث الثاني:المساس بحقوق الغير في القانون المدني.

المطلب الأول: المساس بحقوق الغير من خلال الأثر الرجعي للبطلان والفسخ.

المطلب الثاني: المساس بحقوق الغير من خلال الأثر الرجعي للإجازة.

المطلب الثالث: المساس بحقوق الغير من خلال الأثر الرجعي للإقرار.

الخاتمة: وتتضمن أهم النتائج والتوصيات .

المبحث الأول

تعريف الأثر الرجعي ومشروعيته

وفيه مطلبان على النحو التالي:

المطلب الأول

مفهوم الأثر الرجعي

لما كان الأثر الرجعي مصطلحاً مُركَّباً من كلمتين هما "الأثر، والرجعي" فإن الأمر يقتضي تعريف كل من جزأيه على حدة، ثم تعريفه مركباً وذلك على النحو التالي:

١- **تعريف الأثر**: الأثر: بالتحريك جمعه آثار، وأُثور، ومعناه: العلامة، وبقية الشيء، يقال: لا تطلب

أثرًا بعد عين، أي لا تطلب أثر الشيء بعد فوت عينه.

والأثر أيضًا: النتيجة المترتبة على التصرف، وما خَلَّفه السابقون، والخبر المروي، والسُّنَّة الباقية (ابن منظور، ج :٤،ص:٥) .

٢- تعريف الرجعي: الرَّجْعِي : نسبة إلى الرجعة، ومعناها : العود والاسترداد واستدراك ما فات، ومنه: عود المطلِّق إلى مطلَّقَته، يقال : ارتجع المرأة: أرجعها إلى نفسه بعد الطلاق، ويقال: رجع فلان من سفره: عاد منه، والواهب في هبته: إذا أعادها إلى ملكه، واسترجع الشيء: استرده(ابن منظور، ج :٨، ص:١١٤) .

٣- تعريف الأثر الرجعي في اللغة(ابن منظور، ج : ٤، ص: ٥ ، الفيومي،ج :١،ص:٢٢٠) هو عود النتيجة المرتبة على التصرف إلى ما فات، أي إلى الماضي.

٤- تعريف الأثر الرجعي في اصطلاح الفقهاء: لم يتعرض لتعريف الأثر الرجعي اصطلاحًا من كُتُبِ المعاجم والاصطلاحات الحديثة – فيما اطلعت عليه – سوى الأستاذ الدكتور/ محمد رواس قلعة جي في كتابه: معجم لغة الفقهاء (ص : ٢٠)، حيث عرفه بقوله: الأثر الرجعي هو: رجوع الأثر المترتب على تحقق الشرط إلى الماضي.

٥- الأثر الرجعي في اصطلاح الفقهاء القدامى: كُتب الفقه الإسلامي القديمة لم تحدد – فيما اطلعت عليه – المراد من الأثر الرجعي نصًا، ولعل السبب في ذلك أنه مصطلح حديث، لم يظهر على الساحة العلمية إلا في العصر الحاضر، لكن بالبحث في كتب الفقه وقواعده، وُجد ما يُسمى باصطلاح الاستناد، والتبين، والتقدير، والانعطاف، والكشف، وفسخ العقد رفع له من أصله، أو من حينه وغير ذلك، وهذه المصطلحات على اختلاف ألفاظها استعملها الفقهاء بمعنى الأثر الرجعي في الفروع والمسائل التي ورَدت فيها (الغول، ٢٠٠٦م، ص : ٢٩).

٦- مفهوم الأثر الرجعي في القانون المدني:عُرِّف بأنه: انسحاب أثر الأحكام على الماضي(السنهوري، ج: ١، ص ١٦٧ ، نصار، ص : ٥٢٢ ، طلبة، ١٩٩١م، ج : ٦، ص : ٥٥٤)،ويمكن تعريف الأثر الرجعي بأنه: استناد حكم مخصوص إلى الماضي في أحوال مخصوصة(الغول، ٢٠٠٦م، ص : ٦٦).

المطلب الثاني

مشروعية الأثر الرجعي في القانون المدني

لقد تناول المشرع المصري بيان أساس مشروعية الأثر الرجعي للتشريع وللتصرفات والأحكام في نصوص عدة، ويمكن الإشارة إلى بعضها على النحو التالي:

أولاً: رجعية التشريع: نصت المادة ١٨٧ من

الدستور الدائم لجمهورية مصر العربية الصادر في عام ١٩٧١م والذي تم إلغاؤه والعمل بموجب الدستور الصادر عام ٢٠١٤م حيث تحدث هذا الدستور عن الأثر الرجعي من خلال المادة ١٥٦، والمادة ٢٢٥ على ما يلي: (لا تسرى أحكام القوانين إلا على ما يقع من تاريخ العمل بها، ولا يترتب عليها أثر فيما وقع قبلها، ومع ذلك يجوز في غير المواد الجنائية النص في القانون على خلاف ذلك، وذلك بموافقة أغلبية أعضاء مجلس الشعب).

ويتضح من حكم هذه المادة ما يلي:

(أ) الدستور المصري نص على أن المبدأ العام هو عدم رجعية التشريع.

(ب) الدستور المصري نص على الأثر الرجعي للتشريع استثناء من المبدأ العام، حتى لو مس ذلك بمصالح بعض الأفراد، وذلك في غير المواد الجنائية، نظرًا لدواعي العدل واستقرار المعاملات، وتحقيقاً لمصلحة المجتمع في بعض الأحيان، وذلك في حدود ما يقدره المشرع نفسه في هذا الصدد بشرط أن يكون سريان التشريع على الماضي بنص خاص في غير النصوص الجنائية، وبموافقة أغلبية خاصة، هي أغلبية أعضاء مجلس الشعب، لا أغلبية الحاضرين منهم فقط، وبذلك يكون النص مقيداً للقاضي دون المشرع (تناغو، ١٩٨٥م، ص : ٦٧٧، ٦٧٨)[1].

---

(١) وهناك حالات كثيرة تكون الرجعية فيها ليست أمرًا مقبولًا فقط، بل أمراً مرغوبًا فيه، ومن ذلك: التشريعات التي تصحح تصرفات وقعت باطلة طبقًا للقانون القديم، لِتَخَلُّف شرط من الشروط التي يتطلبها هذا القانون رغم أن العمل كان يجرى على عدم مراعاة هذا الشرط، مما ولد غلطًا شائعًا لدى الناس بصحة هذه التصرفات،ففي هذه الحالة بدلاً من الاستناد إلى قاعدة الغلط الشائع يولد الحق، للقول بصحة هذه التصرفات، فإن المشرع يصدر تشريعًا جديداً يقرر فيه صحة التصرفات المذكورة، ويطلق على هذا النوع من التشريعات اسم التشريعات المقررة أو المصححة.

ومن قبيل التشريعات الرجعية المرغوب فيها أيضا: التشريع الذي ينشئ لأول مرة نظامًا لشهر الحقوق العينية الأصلية أو التبعية، كالملكية أو الرهن أو غيرها، فمن الواجب أن يسرى هذا القانون على جميع الحقوق القائمة، لأنه يهدف إلى تحقيق الاستقرار والثقة في المعاملات، وهي هدف إما أن يدرك كله، أو يترك كله، أما الثقة الناقصة أو الجزئية فلا فائدة منها، ومن قبيل التشريعات الرجعية المرغوب فيها أيضاً: التشريعات التي تحارب الغش نحو القانون أو التحايل على القانون، ومن هذا القبيل المرسوم بقانون رقم ١٧٨ لسنة ١٩٥٢م بشأن الإصلاح الزراعي المعمول به في ٩ سبتمبر سنة ١٩٥٢م والذي حدد ملكية الفرد بما لا يجاوز مائتي فدان، نص في المادة ٣/٣ منه على عدم الاعتداد بتصرفات المالك التي لم يثبت تاريخها قبل=

(ج) الدستور المصـري نـص عـلى أن المشـرع لا يسـتطيع في المـواد الجنائيـة أن يسـحب القـوانين عـلى المـاضي ولـو بـنص صريـح(٢)، وذلـك كفالـة للحريـة الفردية، ومنعاً مـن التوصـل إلى العقـاب عـلى أفعـال كانت مباحـة وقـت ارتكابهـا (فـرج، ١٩٨١م ، ص: ٣١٣، ٣١٤، ٣٢١ ، أبو السعود١٩٨١م، ص: ٤٦٤، ٥٣٠، شاهين، ١٩٩٥م، ص : ١٦، ١٧، ١٠١).

والنص عـلى الأثـر الرجعـي للتشـريع(٣) اسـتثناء (العطـار، ١٩٧٩م ، ص : ٢٠٩، فـرج، ص : ٣١٤،

=يوم ٢٣ يوليو ١٩٥٢م وهو يوم قيام الثورة الذي أصبح متوقعًا بعد قيامها صدور قانون بتحديد الملكية الزراعية، مما دفع بعض الناس إلى التصرف في أراضيهم تصرفات صورية، القصد منها التهرب من هذا القانون قبل صدوره، فرد إليهم المشرع قصدهم عن طريق الرجوع بأثر القانون إلى اليوم الذي يتصور أن يكون بداية لمثل هذا التحايل،ولكن نظراً لأن الرجعية فيها خرق لمبدأ جوهري، هو مبدأ عدم الرجعية، فلا يمكن التوصل إليها إلا عن طريق نص صريح في التشريع، أما إذا لم يوجد نص صريح يقرر الرجعية فلا يمكن القول بها على أساس إرادة المشرع الضمنية، وكذلك لا يمكن الأخذ بما يسمى بالرجعية النظرية أو الطبيعية، ومن هذا القبيل أيضًا، القانون رقم ١٥ لسنة ١٩٦٣ م بشأن حظر تملك الأجانب للأراضي الزراعية في مصر. أي يجوز للمشرع أن يقرر سريان القوانين التي يصدرها بأثر رجعي، فإذا لم يقرر ذلك، فإن القاضي يتقيد في تطبيق القوانين بمبدأ عدم رجعيتها، وذلك لأن مبدأ عدم الرجعية رغم أهميته ليس مبدأ دستوريًا،ولكنه مبدأ قانوني عادي.

(٢) هذا هو المبدأ العام في القوانين الجنائية، وتؤكده المادة ٦٦ من الدستور الصادر في سنة ١٩٧١م، والتي تنص على أنه: "لا جريمة ولا عقوبة إلا بناء على قانون ولا عقاب= إلا على الأفعال اللاحقة لتاريخ نفاذ القانون"، والمادة الخامسة من قانون العقوبات والتي تنص في الفقرة الأولى على أنه: "يعاقب على الجرائم بمقتضى القانون المعمول به وقت ارتكابها"، لكن رغم هذه العمومية بعدم رجعية قانون العقوبات، فإنه يرد عليه استثناء خاص، وهو تطبيق قانون العقوبات بأثر رجعي إذا كان أصلح للمتهم، وقد أشار إلى هذا الاستثناء الفقرة الثانية والثالثة من المادة الخامسة من قانون العقوبات المصري حيث جاء ما يلي: "وإذا صدر بعد وقوع الفعل وقبل الحكم فيه نهائيًا، قانون أصلح للمتهم فهو الذي يتبع دون غيره، وإذا صدر قانون بعد حكم نهائي يجعل الفعل الذي حكم على المجرم من أجله غير معاقب عليه يوقف تنفيذ الحكم، وتنتهي آثاره الجنائية".

(٣) هذا ومن الجدير بالذكر أن أشير إلى أن النص على الرجعية مقتصر على التشريع الرئيسي (القانون) الذي تضعه السلطة التشريعية، أما التشريعات الفرعية، كاللوائح والقرارات التنفيذية، فلا يجوز أن تطبق بأثر رجعي حتى لو نص فيها على ذلك .

٣٣٦)، ورد أيضًا في الدساتير السابقة على الدستور الصادر في ١٩٧١م، فقد نص عليه دستور سنة ١٩٢٣م، حيث جاء في المادة ٢٧ منه ما يلي: "لا تجري أحكام القوانين إلا على ما يقع من تاريخ نفاذها، ولا يترتب عليها أثر فيما قبلها ما لم ينص على ذلك بنص خاص".

وهذا النص كما ترى خول المشرع سلطة جعل أي تشريع يسري على الماضي لولا أنه تدارك هذه السلطة الاستثنائية في مجال التشريعات العقابية، حيث نص في المادة ٦ من الدستور على أنه:"لا جريمة ولا عقوبة، إلا بناء على قانون، ولا عقاب إلا على الأفعال اللاحقة لصدور القانون الذي ينص عليها".

وهذا النص يعني أن مبدأ عدم رجعية القوانين كان يقيد كلًا من المشرع والقاضي في القوانين الجنائية (التي تفرض عقوبات) تقييدًا تامًا لا يرد عليه أي استثناء وتحت أي ستار.

أما في المواد غير الجنائية، فالمبدأ مفروض على القاضي فقط دون المشرع، بمعنى أن القاضي لا يستطيع أن يجعل للقانون أثرًا رجعيًا بتطبيقه على وقائع نشأت قبل صدوره(شاهين،١٩٩٥م، ص :١٤، ١٥).

كما ورد النص على الرجعية أيضًا في دستور مصر سنة ١٩٥٦م في المادة ١٨٦ حيث جاء فيها: "لا تسري أحكام القوانين إلا على ما يقع من تاريخ العمل بها، ولا يترتب عليها أثر فيما وقع قبلها، ومع ذلك يجوز في غير المواد الجنائية النص في القانون على خلاف ذلك، بموافقة أغلبية أعضاء مجلس الأمة".

كما ورد النص على الرجعية أيضًا في المادة ١٦٣ من الدستور المؤقت لجمهورية مصر العربية الصادر سنة ١٩٦٤م، والذي قرر نفس الحكم الوارد في المادة ١٨٦ من الدستور الصادر سنة ١٩٥٦م.

ثانيًا: مشروعية الأثر الرجعي للعقود وللتصرفات:نص المشرع المصري في القانون المدني على الأثر الرجعي للعقود والتصرفات في أماكن مختلفة حسب ورودها في مواقعها، ولم يجمعها في مكان واحد، وأذكر نماذج من هذه النصوص، وذلك على النحو التالي :

١- نص القانون المدني المصري على الأثر الرجعي لإجازة العقد القابل للإبطال[٤] في الفقرة

---

(٤) العقد القابل للإبطال هو: جزاء لتخلف شرط من شروط الصحة والتي يقررها القانون لأحد المتعاقدين، وتتمثل هذه الشروط في الأهلية، وسلامة الرضا من العيوب، وهي الغلط والتدليس والإكراه والاستغلال، والعقد القابل للإبطال، له وجود قانوني، ومن ثم يرتب آثاره القانونية حتى يقضي ببطلانه، وليس لغير المتعاقد الذي =

الثانية من المادة ١٣٩، حيث ورد فيها: "وتستند الإجازة إلى التاريخ الذي تم فيه العقد دون إخلال بحقوق الغير"(مشار إليه عند : عبد الرحمن، ١٩٩٩م،ص : ٣٨٧، الشرقاوي ،١٩٩٥م،ص : ٢٤٥، ٢٤٦، فوده، ١٩٩٣م،ص : ٤٣، ٤٤) وقد ورد هذا النص في المادة ١٩٨ من المشروع التمهيدي على الوجه الآتي: "وتنسحب الإجازة إلى التاريخ الذي تم فيه العقد دون إخلال بحقوق الغير".

وقد ثار تساؤل عن كيفية إخلال الإجازة بحقوق الغير، وأجيب بأن ذلك يتحقق مثلاً في حالة شخص باع منزله مرتين وكان البيع الأول قابلاً للإبطال، فرأى البائع إجازة هذا العقد، فالمشتري الثاني تجب حمايته، لأن التصرف الثاني يعتبر بمثابة تنازل عن حق الإجازة، ولذلك يجب عدم نفاذ الإجازة في حق المشتري الثاني(مجموعة الأعمال التحضيرية ، ج : ٢ ، ص: ٢٤٠: ٢٦).

٢- نص في المادة ١٤٢ على الأثر الرجعي للبطلان[٥]وشروطه بقوله :

"في حالتي إبطال العقد وبطلانه يعاد المتعاقدان إلى الحالة التي كانا عليها قبل العقد، فإذا كان هذا مستحيلاً جاز الحكم بتعويض معادل ومع ذلك لا يلزم ناقص الأهلية، إذا أبطل العقد لنقص أهليته أن يرد غير ما عاد عليه من منفعة بسبب تنفيذ العقد".

وقد ورد في المذكرة الإيضاحية للمشروع التمهيدي في صدد هذا النص، الآتي: "بيد أن عبء إثبات البطلان يقع دائماً على عاتق من يتمسك به، وتتبع

= نقصت أهليته، أو تعيب رضاؤه أن يتمسك بالإبطال، ولا يكون إبطاله إلا بالتراضي أو بالتقاضي.

(٥) البطلان هو: جزاء لتخلف ركن من أركان العقد (وهي الرضا والمحل والسبب، ويضاف إليها الشكل في العقود= الشكلية – كالهبة –) أو تخلُّف التسليم في العقود العينية، والعقد الباطل، يعتبر في حكم العدم، فلا يرتب أثرًا، ولا تلحقه الإجازة، ولا يرد عليه التقادم، ولكل ذي مصلحة التمسك به، وللمحكمة أن تقضي به من تلقاء نفسها (م. ١٤١، ١٤٢ مدني) هذا ويترتب على بطلان العقد أو إبطاله، إعادة المتعاقدين إلى الحالة التي كانا عليها قبل العقد، فيرد كل منهما ما أخذ، فإذا كان الرد مستحيلاً، لهلاك العين مثلاً في يد المشتري في العقد الفوري، أو لانقضاء العقد بانتفاع المستأجر بالعين المؤجرة مدة التعاقد في العقد الزمني، فإنه يتعين الحكم بتعويض معادل ويستثنى من ذلك ناقص الأهلية، فلا يلزمه أن يرد إلا ما عاد عليه من منفعة فقط بسبب العقد، أما بالنسبة للغير، فالحكم ببطلان العقد يجب ألا يضر به إذا كان حسن النية سواء تعلق العقد بمنقول أو عقار (م ١٣٨، ١٤٢، ٩٧٦ مدني) .

القاعدة نفسها، بل ويكون اتباعها أولى فيما يتعلق بالبطلان المطلق، فإذا حكم بالبطلان المطلق أو النسبي استند أثره، واعتبر العقد باطلاً من وقت نشوئه، دون أن يخل ذلك بما يكون الغير حسن النية قد اكتسب من حقوق عقارية، سجلت قبل تسجيل إعلان التصريح بالبطلان في حالة البطلان النسبي، ويلتزم كل من المتعاقدين بأن يرد ما تسلمه بمقتضى العقد"(مجموعة الأعمال التحضيرية ، ج : ٢، ص : ٢٥٧).

٣- نص في الفقرة الثانية من المادة ١٥٣ على الأثر الرجعي لقبول التعهد عن الغير، وذلك على النحو التالي:

"أما إذا قبل الغير هذا التعهد، فإن قبوله لا ينتج أثرًا إلا من وقت صدوره، ما لم يتبين أنه قصد صراحة أو ضمنًا أن يستند أثر هذا القبول إلى الوقت الذي صدر فيه التعهد".

وقد ورد هذا النص في المادة ٢٠٩ من المشروع التمهيدي على النحو التالي: " أما إذا أقر الغير هذا الوعد، فإن إقراره لا ينتج أثرًا إلا من وقت صدوره، مالم يتبين أنه قصد صراحة، أو ضمنًا أن ينسحب أثر الإقرار إلى اليوم الذي صدر فيه الوعد".

وفي لجنة المراجعة أدخلت تعديلات لفظية على النص وأصبح رقمه ١٥٧ في المشروع النهائي، ووافق عليه مجلس النواب، وفي لجنة القانون المدني بمجلس الشيوخ استبدلت كلمة تعهد ومشتقاتها بكلمة وعد ومشتقاتها، لأن التعهد يؤدي معنى الالتزام وهذا ما لا يفيده الوعد"(مجموعة الأعمال التحضيرية ، ج : ٢ ، ص :٣٠٥، ٣٠٧، ٣٠٨).

٤- نص في المادة ١٦٠ على الأثر الرجعي للفسخ[٦]حيث جاء فيها: "إذا فسخ العقد أعيد المتعاقدان إلى الحالة التي كانا عليها قبل العقد فإذا استحال ذلك جاز الحكم بالتعويض" .

وقد جاء في المذكرة الإيضاحية للمشروع التمهيدي في هذا الصدد ما يأتي: "ويترتب على الفسخ قضائيًا، أو اتفاقيًا، انعدام أثره انعدامًا مطلقًا، فيعتبر كأن لم يكن، وبهذا يعود المتعاقدان إلى الحالة التي كانا عليها قبل العقد، فيرد كل منهما ما تسلم بمقتضى هذا العقد، بعد أن تم فسخه، وإذا أصبح الرد مستحيلاً وجب التعويض على الملزم وفقًا للأحكام الخاصة بدفع غير

(٦) الفسخ: هو حل الرابطة العقدية بناء على طلب أحد طرفي العقد، إذا أخل الطرف الآخر بالتزامه، ومن ثم فهو جزاء عن إخلال أحد المتعاقدين بالتزامه، ويترتب على الفسخ بكافة صوره، وهي الفسخ بحكم القضاء، أو الاتفاق أو القانون، زوال آثار العقد بأثر رجعي بالنسبة للمتعاقدين وللغير، فإذا استحال ذلك جاز للقاضي الحكم بالتعويض.

المستحق"(مجموعة الأعمال التحضيرية ، ج : ٢ ، ص: ٣٢٩).

٥- نص في المادة ٢٧٠ على الأثر الرجعي لتحقق الشرط[٧] على الوجه التالي: "إذا تحقق الشرط استند أثره إلى الوقت الذي نشأ فيه الالتزام إلا إذا تبين من إرادة المتعاقدين، أو من طبيعة العقد أن وجود الالتزام أو زواله إنما يكون في الوقت الذي تحقق فيه الشرط"(حماد، ٢/ ١٤٣، فقرة رقم ٩٤).

وقد عَلَّقت المذكرة الإيضاحية للمشروع التمهيدي للقانون المدني على هذا النص بقولها: "تتناول هذه المادة أهم حكم من أحكام الشرط وهو ما يلقب اصطلاحاً بالاستناد أو الأثر الرجعي، ولم يَحُد المشروع في هذا الشأن عما جرت عليه التقاليد اللاتينية، بل جعل الأصل في أثر الشرط أن يستند أو ينعطف إلى الماضي، فيما عدا استثناءات معيَّنة.

فالقاعدة العامة هي انسحاب أثر تحقق الشرط الموقف أو الفاسخ إلى وقت التعاقد، والواقع أن هذا الحكم ليس إلا تفسيرًا معقولاً لإرادة المتعاقدين، فلو أنهما كانا من مبدأ الأمر على يقين من تحقق الشرط، لردا أثره إلى وقت انعقاد العقد.

ويتفرع على فكرة استثناء أثر الشرط، أن الدائن بالتزام معلق على شرط موقف يترتب حقه لا من وقت تحقق الشرط فحسب بل من تاريخ انعقاد العقد، وكذلك الشأن في حق الدائن بالتزام معلق على شرط فاسخ، فهذا يعتبر كأن لم يكن قد ترتب قط، لا من وقت تحقق الشرط بل من تاريخ انعقاد العقد (مجموعة الأعمال التحضيرية ٣/ ١٩، ٢٠).

هذا ويقابل نص المادة ٢٧٠ من القانون المدني الحالي المادة ١٠٥/ ١٥٩ من التقنين المدني السابق والتي تنص على أنه: "إذا تم الشرط بوقوع الأمر المعلق عليه وجود التعهد أو بطلانه، فيعتبر التعهد والحقوق اللاحقة له مستحقة، أو لاغية، من وقت الاتفاق على تحقق الشرط".

٦- نص في المادة ٣٧٠ على الأثر الرجعي لزوال سبب اتحاد الذمة[٨] وذلك على النحو التالي:

(٧) الشرط هو: وصف يرد على الالتزام، وهو أمر مستقبل غير محقق الوقوع، يترتب على وقوعه وجود الالتزام إذا كان الشرط واقفًا، أو زواله إذا كان الشرط فاسخًا.

(٨) اتحاد الذمة هو : اجتماع صفتي الدائن والمدين في شخص واحد بالنسبة إلى دين واحد ، فُيفترض في اتحاد الذمة وجود دين واحد يخلف أحد طرفيه الآخر فيه، فيترتب على اجتماع صفتي الدائن والمدين في ذات الشخص انقضاء هذا الدين .

"أ- إذا اجتمع في شخص واحد صفتا الدائن والمدين بالنسبة إلى دين واحد انقضى هذا الدين بالقدر الذي اتحدت فيه الذمة، ب- إذا زال السبب الذي أدى إلى اتحاد الذمة وكان لزواله أثر رجعي عاد الدين إلى الوجود هو وملحقاته بالنسبة إلى ذوي الشأن جميعًا ويعتبر اتحاد الذمة كأن لم يكن"(حماد، ج : ٢ ، ص : ٣٠٣، ٣٠٤).

وقد ورد هذا النص في المادتين ٥٠٨، ٥٠٩ من المشروع التمهيدي على النحو التالي: مادة ٥٠٨: إذا اجتمعت في شخص واحد صفة الدائن والمدين انقضى الالتزام لاتحاد الذمة وبالقدر الذي اتحدت فيه.

مادة ٥٠٩. إذا زال السبب الذي أدى لاتحاد الذمة وكان لزواله أثر رجعي، عاد الالتزام إلى الوجود هو وملحقاته بالنسبة لذوي الشأن جميعاً، ويعتبر اتحاد الذمة كأن لم يكن.

وفي لجنة المراجعة أدمجت المادتان في مادة واحدة، وأجريت تعديلات في الفقرة الأولى، تجعل التمييز بين المقاصة واتحاد الذمة واضحًا، وأبدلت كلمة الالتزام في الفقرة الثانية بكلمة الدين لتنسيق الصياغة فأصبح النص مطابقًا كما استقر عليه في التقنين المدني الجديد، وأصبح رقمه ٣٨٣ في المشروع النهائي، ووافق عليه مجلس النواب بمجلس الشيوخ تحت رقم ٣٧٠ (مجموعة الأعمال التحضيرية، ج : ٣ ، ص: ٢٩٢، ٢٩٣).

٧- نص في الفقرة الثالثة من المادة ٤٣٠ على الأثر الرجعي للبيع بالتقسيط وذلك على النحو التالي :

"أ- إذا كان البيع مؤجل الثمن، جاز للبائع أن يشترط أن يكون نقل الملكية إلى المشتري موقوفًا على استيفاء الثمن كله ولو تم تسليم المبيع، ب- إذا كان الثمن يدفع أقساطًا جاز للمتعاقدين أن يتفقا على أن يستبقي البائع جزءًا منه تعويضًا له عن فسخ البيع إذا لم توف جميع الأقساط ومع ذلك يجوز للقاضي تبعًا للظروف أن يخفض التعويض المتفق عليه وفقاً للفقرة الثانية من المادة ٢٢٤، ج- إذا وفيت الأقساط جميعاً، فإن انتقال الملكية إلى المشتري يعتبر مستنداً إلى وقت البيع".

٨- نص في المادة ٤٦٧ على الأثر الرجعي لبيع ملك الغير[٩] على النحو التالي: "أ- إذا أقر المالك البيع، سرى العقد في حقه، وانقلب صحيحاً في حق المشتري، ب- ينقلب العقد صحيحًا في حق المشتري إذا آلت ملكية المبيع إلى البائع بعد صدور العقد".

---

(٩) بيع ملك الغير عرف بأنه: أن يبيع شخص شيئاً معيناً بالذات وهو لا يملكه، وقيل هو: البيع الذي يرد على شئ معين بالذات غير مملوك لبائعه.

٩- نص في الفقرة الأولى من المادة ٥٠٣ على الأثر الرجعي لفسخ الهبة على النحو التالي: "يترتب على الرجوع في الهبة بالتراضي، أو بالتقاضي أن تعتبر الهبة كأن لم تكن".

وقد ورد في المذكرة الإيضاحية للمشروع التمهيدي ما يلي: "إذا تم الرجوع في الهبة بالتراضي، أو بالتقاضي، كان هذا فسخًا لها، وكان للفسخ أثر رجعي، فتعتبر الهبة كأن لم تكن"(مجموعة الأعمال التحضيرية ، ج : ٤ ، ص : ٢٩٧) .

١٠- نص في المادة ١٠٢٦ على الأثر الرجعي لزوال اتحاد الذمة وأثره في عودة حق الارتفاق[10] وذلك على النحو التالي: "تنتهي حقوق[11] الارتفاق بانقضاء الأجل المعين، وبهلاك العقار المرتفق به.أو العقار المرتفق هلاكًا تامًا، وباجتماع العقارين في يد مالك واحد إلا أنه إذا زالت حالة الاجتماع هذه زوالاً يرجع أثره إلى الماضي فإن حق الارتفاق يعود" .

المبحث الثاني

المساس بحقوق الغير في القانون المدني

ويشتمل على ثلاثة مطالب على النحو التالي:

المطلب الأول : المساس بحقوق الغير من خلال الأثر الرجعي للبطلان والفسخ.

(١٠) حق الارتفاق هو: حق يحد من منفعة عقار لفائدة عقار غيره يملكه شخص آخر، ويتكون من عناصر ثلاثة هي: أ- العقار المرتفق ب- العقار المرتفق به ج- منفعة يقدمها العقار المرتفق به للعقار المرتفق، ولذا يسمى العقار الأول بالعقار الخادم، والثاني بالعقار المخدوم .

(١١) من أسباب انتهاء حق الارتفاق: اتحاد الذمة، ويتضح ذلك فيما إذا ملك صاحب العقار المرتفق العقار المرتفق به، أو ملك صاحب العقار المرتفق به العقار المرتفق، وأصبح العقاران مملوكين لشخص واحد، فإن حق الارتفاق ينتهي باتحاد الذمة، وسواء كان ذلك الاتحاد بالميراث، أو الوصية، أو العقد، أو الشفعة، أو التقادم، لأن حق الارتفاق لا يكون إلا إذا كان = العقار المرتفق به مملوكاً لشخص غير الشخص الذي يملك العقار المرتفق، لكن إذا زالت حالة الاجتماع زوالاً يرجع أثره إلى الماضي، كما إذا اشترى صاحب العقار المرتفق العقار المرتفق به، واتحدت الذمة وانتهى الارتفاق، ثم فسخ البيع أو انفسخ بأثر رجعي، فهنا يعتبر البيع كأن لم يكن، وكذلك يعتبر اتحاد الذمة المترتب على البيع كأن لم يكن تبعا لزوال البيع بموجب الفسخ، فيعود حق الارتفاق إلى ما كان عليه أما إذا زالت حالة الاجتماع دون أثر رجعي، كما إذا اشترى صاحب العقار المرتفق العقار المرتفق به، واتحدت الذمة وانتهى حق الارتفاق ثم باع صاحب العقار المرتفق العقار المرتفق به الذي سبق أن اشتراه فهنا يبقى أثر البيع الأول، لأنه لم يزل بأثر رجعي، ويبقى ما ترتب عليه من اتحاد الذمة، وانتهاء حق الارتفاق، فلا يعود حق الارتفاق بعد أن ينتهي.

المطلب الثاني : المساس بحقوق الغير من خلال الأثر الرجعي للإجازة.

المطلب الثالث : المساس بحقوق الغير من خلال الأثر الرجعي للإقرار.

المطلب الأول

المساس بحقوق الغير[١٢] من خلال الأثر الرجعي للبطلان والفسخ

تمهيد :

القاعدة العامة، أن الأثر الرجعي للبطلان لا يقتصر على المتعاقدين فقط، وإنما يسري على غيرهما أيضًا، ومعنى ذلك : سقوط الحقوق التي كسبها الغير متى سقط حق المتصرف إليه نتيجة لبطلان سنده، وهذا معنى القاعدة الرومانية التي تقول : سقوط حق الناقل يستتبع سقوط حق المكتسب(الغول، ٢٠٠٦م ، ص :٢٤٠ وما بعدها).

فمثلاً: لو كان العقد الذي تقرر بطلانه عقد البيع، فإن المشتري يرد للبائع المبيع بثمراته، وكذلك يرد البائع الثمن للمشتري بفوائده، وهكذا يعاد المتعاقدان إلى الحالة التي كانا عليها قبل العقد، لكن إذا رتب المشتري على العين التي اشتراها بعقد باطل أو قابل للإبطال حقًا عينيًا للغير كرهن أو ارتفاق، ثم تقرر بطلان عقد البيع، فطبقًا للقاعدة العامة فإن حق هذا الغير يزول، ويسترد البائع العين خالية من الحقوق العينية التي رتبها المشتري، لأنها تعتبر صادرة من غير صاحب حق (أي من غير مالك) (الشرقاوي ، ص : ٢٧١، ٢٩٣).

وكذلك إذا باع المشتري بعقد باطل إلى شخص آخر، ثم تقرر بطلان العقد الأول، فطبقًا للمبدأ العام، يسترد البائع الأصلي هذه العين من المشتري الثاني.

وإذا كانت هذه القاعدة في الأثر الرجعي للبطلان، فإنها أيضًا نفس القاعدة في الأثر الرجعي للفسخ -يستوي في ذلك الفسخ، والانفساخ[١٣]

---

(١٢) المراد بالغير هنا : الخلف الخاص لصاحب الحق، وهو من تلقى من العاقد حقًا على مال معين، فليس المقصود به الأجنبي عن العقد، ومعنى عدم المساس بحقوقه، أي عدم سريان الأثر الرجعي على الخلف إذا تعارض مع حقوقه.

(١٣) الفسخ بحكم الاتفاق يكون باتفاق طرفي العقد في وقت لاحق لإبرامه وقبل إزالته، ولا يلزم لوقوعه توافر أي شروط كالفسخ القضائي، وهو على مراتب: أدناها الاتفاق على أن يكون العقد مفسوخًا إذا لم يقم أحد المتعاقدين بتنفيذ التزامه، وقد يزيد المتعاقدان هذا الشرط قوة، كأن يتفقا على أن يكون العقد مفسوخًا من تلقاء نفسه، أو مفسوخًا من تلقاء نفسه دون حاجة إلى حكم، وقد يصل=

والتفاسخ[١٤]أي التقايل – فلا يقتصر الأثر الرجعي على المتعاقدين، بل يشمل الغير أيضًا، فالمشتري إذا تصرف في المبيع إلى مشتر ثان أو رتب عليه حقًا عينيًا، ثم طالب البائع بالفسخ وأجيب إلى طلبه، فإن تطبيق القاعدة العامة للأثر الرجعي للفسخ، توجب أن يسترد البائع الأصلي العين غير محملة بأي حق للغير(الشرقاوي،ص : ٤٤٠، عبدالباقي، ص : ٦٣٠ وما بعدها، زكي، ١٩٧٨م،ص : ٤٠٩، السنهوري، ج: ١ ، ص : ٧٢٢ ،الحصري، ١٩٨٦م،ص : ٤١، ٤٢، عبد الرحمن، ص: ٥٨٩).

إلا أن بعض اعتبارات العدالة، وحماية الثقة في المعاملات، تحقيقًا لاستقرار التعامل، وخاصة في حالات حسن النية، أورد المشرع وكذلك القضاء طائفة من القيود على هذا المبدأ العام للأثر الرجعي للبطلان وللفسخ (المهدي،٢٠٠٢م، ص: ١٦٨، عبد الباقي، ص : ٤٩٤، ٦٤٥، ٦٤٦، عبد الرحمن، ص : ٤١٦، ٥٩٢، ٦٣٧، السنهوري، ج : ١ ، ص : ٥٣٨، ٥٣٩، ٦٩١، ٧١٢، ٧١٣)نعرض بعضها في الفروع الآتية :

الفرع الأول: الإبقاء على أعمال الإدارة.

الفرع الثاني: بقاء الرهن الرسمي الصادر من مالك زال سند ملكيته بأثر رجعي.

الفرع الثالث: تعارض الأثر الرجعي للبطلان مع أحكام التقادم الخمسي.

الفرع الرابع: تعارض الأثر الرجعي لكل من البطلان والفسخ مع قاعدة الحيازة في المنقول سند الحائز.

= المتعاقدان به ارتفاعًا إلى أقصى مراتب الفسخ، كأن يتفقا على أن يكون العقد مفسوخًا من تلقاء نفسه دون حاجة إلى حكم أو إنذار أو دون حاجة إلى إنذار، أما الفسخ بحكم القانون : مأخوذ من نص المادة ١٥٩ مدني والتي تنص على أنه: "في العقود الملزمة للجانبين إذا انقضى التزام بسبب استحالة تنفيذه انقضت معه الالتزامات المقابلة له، وينفسخ العقد من تلقاء نفسه"، وعلى ذلك فالفسخ بحكم القانون هو: انحلال رابطة العقد بقوة القانون، أي دون أن يكون ذلك مشترطًا في العقد، ودون أن يحتاج الأمر إلى حكم من القضاء بهذا الانحلال، ويحدث ذلك إذا استحال التنفيذ لقوة قاهرة لا يد للمدين فيها.

(١٤) التفاسخ، أو التقايل معناه: اتفاق طرفي العقد من بعد إبرامه على إزالته، والفرق بين التفاسخ والفسخ: أن الأول يتم بتراضي الطرفين، وأن يكون التراضي بعد إبرام العقد، ولا يلزم لوقوعه أن يخل أحد الطرفين بالتزاماته، أما الفسخ، فيقع إما بحكم القاضي كما هو الأصل، أو بقوة القانون في حالة الاتفاق على حصوله بمجرد الإخلال، كما أنه يشترط لوقوعه إخلال أحد المتعاقدين بالتزاماته.

الفرع الخامس: تعارض الأثر الرجعي للبطلان مع الأحكام الصورية.

الفرع السادس: فكرة الغلط الشائع يولد الحق.

الفرع الأول

الإبقاء على أعمال الإدارة

يمكن تعريف أعمال الإدارة بأنها: هي التي لا تخرج المال عن ذمة صاحبه، ويقتصر أثرها على إدارته، وتسيير أمور استغلاله فقط، ومن أهم صوره: عقود تأجير الأموال (السنهوري، ج : ٣ ، ص : ٥٨، ٧١).

فلا يؤثر بطلان العقد وزواله بأثر رجعي على أعمال الإدارة التي تبقى قائمة لمصلحة الغير المستفيد منها، وتطبيقًا لذلك : إذا اشترى شخص عقارًا بعقد قابل للإبطال، ثم قام بتأجير هذا العقار للغير، ثم أبطل عقد البيع، فطبقًا للمبدأ العام للأثر الرجعي للبطلان، يجب إبطال هذا التصرف، لكن حماية للغير، يبقى هذا التصرف قائمًا ونافذًا رغم زوال صفة من قام به، لبطلان سند ملكيته، ومن ثم لا يزول حق المستأجر، ويعود العقار للبائع محملاً بحق الإيجار مادامت أعمال الإدارة قد عقدت بدون غش من جانب طرفيها (المؤجر والمستأجر)، وكانت بأجرة المثل، ومدتها لا تتجاوز ثلاث سنوات.

وعلى ذلك: فإذا كان التصرف مشوبًا بالغش، كما لو كان المشتري في المثال السابق، قد توقع طلب إبطال العقد فبادر إلى تأجير العقار إجارة تجافي المألوف في هذا الصدد، سواء من ناحية الأجرة، أم من ناحية المدة، فإن الإيجار في هذه الحالة يزول بالأثر الرجعي للبطلان (فخري، ١٩٧٦م، ص :٣٠٥) .

وكذلك تبقى أعمال الإدارة استثناءً من الأثر الرجعي للفسخ، فالإيجار الصادر من مالك فسخ عقد ملكيته فيما بعد، يبقى قائمًا، بالرغم من فسخ البيع حتى تنقضي مدته.

وكذلك يسري هذا الحكم على الإيجار الصادر من مالك تحت شرط فاسخ حيث يظل الإيجار ساريًا بعد تحقق الشرط الفاسخ، وذلك في حق من آلت إليه الملكية بتحقق الشرط.

وقد ورد نص صريح في هذا المعنى، فقد جاء في المادة ٢٦٩/ ٢ ما يلي: "على أن أعمال الإدارة التي تصدر من الدائن – تحت شرط فاسخ[١٥]– تبقى نافذة رغم تحقق الشرط".

---

(١٥) رغم أن هذا النص جاء قاصرًا على حالة زوال الملكية المعلقة على شرط فاسخ، إلا أنه من المسلم به في الفقه المصري أن الحكم يسري على جميع حالات زوال الملكية بأثر رجعي.

وجاء في المذكرة الإيضاحية للمشروع التمهيدي بخصوص هذا النص ما يلي: "أما ما يصدر من الدائن – تحت شرط فاسخ – من أعمال الإدارة فيظل قائمًا رغم تحقق الشرط، وذلك أن هذه الأعمال لا تؤثر في الحقوق التي استقرت نهائيًا من جراء تحقق الشرط، ثم من الأهمية بمكان أن يكفل لها ما ينبغي من الاستقرار" (مجموعة الأعمال التحضيرية، ج: ٣، ص: ١٧).

ولا يشترط لبقاء أعمال الإيجار، إلا أن يكون الإيجار ثابت التاريخ قبل الفسخ، أو قبل تحقق الشرط الفاسخ، وأن يكون قد صدر دون غش، أي دون تواطؤ بين المؤجر والمستأجر على الإضرار بمن تؤول إليه الملكية، ويكون الإيجار صادرًا دون غش إذا لم يجاوز المألوف في الإدارة الحسنة، بأن يكون بغير غبن فاحش، وللمدة التي لا تتعارض مع العرف ولو زادت على ثلاث سنوات، وذلك خلافًا لبقاء أعمال الإدارة في البطلان (السنهوري، ج: ٣، ص: ٥٧، ٥٨، ج: ٦، ص: ٥٤: ٥٦).

والسبب في بقاء أعمال الإدارة واضح هو أن هذه الأعمال ضرورية، يجب القيام بها في وقتها المناسب، ويجب أن يكون لها من الاستقرار ما يكفل لها البقاء حتى يتيسر إجراؤها.

الفرع الثاني

بقاء الرهن الرسمي[١٦] الصادر من مالك زال سند ملكيته بأثر رجعي

تنص المادة (١٠٣٤) من القانون المدني المصري على أنه: "يبقى قائمًا لمصلحة الدائن المرتهن الرهن الصادر من المالك الذي تقرر إبطال سند ملكيته أو فسخه أو إلغاؤه، أو زواله لأي سبب آخر إذا كان هذا الدائن حسن النية في الوقت الذي أبرم فيه الرهن".

وإذا كان المبدأ العام للأثر الرجعي يقضي بأن المالك إذا زال ملكه بأثر رجعي يعتبر كأن لم يكن مالكًا للعقار الذي تصرف فيه، وزوال ملكيته لهذا العقار بأثر رجعي تجعل تصرفاته في هذا العقار كأن لم تكن،

---

(١٦) الرهن الرسمي، عرفته المادة (١٠٣٠ مدني مصري) بأنه: "عقد به يكسب الدائن على عقار مخصص لوفاء دينه حقًا عينيًا يكون له بمقتضاه أن يتقدم على الدائنين العاديين، والدائنين التالين له في المرتبة في استيفاء حقه من ثمن ذلك العقار في أي يد يكون". وتتميمًا للفائدة، أذكر أن الرهن الحيازي عرفته المادة (١٠٩٦ مدني مصري) بأنه: "عقد يلتزم به شخص ضمانًا لدين عليه أو على غيره، أن يسلم إلى أو إلى أجنبي يعينه المتعاقدان شيئاً يترتب عليه حقًا عينيًا يخوله حبس الشيء لحين استيفاء الدين وأن يتقدم الدائنون العاديون والدائنون التالون له في المرتبة في اقتضاء حقه من ثمن هذا الشيء في أي يد يكون".

وعلى ذلك فإن كان هذا التصرف رهنًا رسميًا اعتبر الرهن كأن لم يكن.

لكن النص الذي نحن بصدده، قيد هذا المبدأ العام، وجعل الرهن الصادر من المالك رهنًا صحيحًا لا يزول، حتى لو زالت ملكية هذا الراهن للعقار المرهون بأثر رجعي(السنهوري، ج: ١٠، ص: ٨٩٢، ٨٩٣).

وتطبيقاً لذلك: إذا اشترى شخص عقاراً بعقد قابل للإبطال، ثم قام هذا المشتري بترتيب حق عيني، كرهن على هذا العقار لشخص من الغير، حسن النية، وقام هذا الغير بشهر حقه، كأن قيد الرهن في الشهر العقاري، ثم حكم بإبطال عقد البيع أو فسخه، أو زواله لأي سبب فإن العقار يعود إلى المالك الأصلي – البائع – محملاً بحق هذا الغير حسن النية، ومن ثم يظل حق الرهن على العقار استثناء من القاعدة العامة للأثر الرجعي للبطلان، وذلك حماية للوضع الظاهر، ورعاية للدائن المرتهن الذي اطمأن إلى هذا الوضع.

ويتبين من ذلك : أنه يشترط لإعمال هذا القيد، حتى يبقى الرهن لصالح الغير، وهو الدائن المرتهن : أن يكون الراهن مالكًا للعقار المرهون وقت انعقاد الرهن الرسمي، فإذا كان غير مالك للعقار المرهون وقت الرهن، فلا ينطبق الحكم الوارد بهذه المادة، وذلك كمن اشترى عقارًا ورهنه قبل تسجيل عقد شرائه، لأن الملكية لا تنتقل في العقارات إلا بالتسجيل، وكمن ليس لديه سند ملكية أصلاً كواضع اليد على العقار بنية تملكه قبل انقضاء مدة التقادم، أو كان سند الملكية مزورًا، أو كان باطلاً بطلانًا مطلقًا، أو غير ذلك.

كما يجب أن يكون الدائن المرتهن، وقت إبرام عقد الرهن حسن النية أي غير عالم بأن ملكية الراهن مهددة بالزوال بأثر رجعي، فإذا كان عنده شك في ذلك لم يكن حسن النية.

كما يجب أن تزول ملكية الراهن بعد قيد الرهن بأثر رجعي يرتبه القانون لا الاتفاق.

فهذا الشرط يستوجب أن تزول ملكية الراهن بأثر رجعي، كأن يكون سند الملكية عقدًا قابلاً للإبطال بعيب من عيوب الإرادة مثلاً، ثم تقرر إبطاله، أو عقدًا قابلاً للفسخ وتقرر فسخه لعدم الوفاء بالثمن مثلاً، أو عقدًا قابلاً للرجوع فيه كالهبة، أو عقدًا قابلاً للإلغاء أو الزوال لأي سبب آخر.

أما إذا زالت الملكية بدون أثر رجعي أي بالنسبة للمستقبل فقط، كما لو باع الراهن العقار المرهون أو وهبه فلا ينطبق حكم المادة ١٠٣٤، لأننا نكون بصدد صورة طبيعية للرهن، حيث يجوز للدائن المرتهن أن

يتتبع العقار المرهون في أي يد يكـون، وذلـك إذا كـان قيد رهنه بطبيعة الحال.

كما يستوجب هذا الشرط، أن يكون الأثر الرجعـي ناشئًا عن حكم القانون كما في الأمثلة السابقة[١٧]، لأنـه إذا كان وليد الاتفاق، كالإقالة، فلا تكون هناك حاجة لتطبيق المادة ١٠٣٤، لأن الأثـر الرجعـي الاتفـاقي لا ينبغي أن يؤدي إلى الإضرار بحقـوق الغـير(فخـري، ص: ٣٠٤).

وأخيرًا يستوجب هذا الشرط أيضًا أن تزول الملكية بأثر رجعي بعد قيد الرهن، وهذا الشـرط مجمـع عليـه فقهًـا، لأن المـادة ١٠٣٤ لم تـنص عليـه وترجـع علـة اشتراطه إلى أن نصوص القانون القـديم، التـي كانـت تقرر حماية الدائنين المرتهنين حسني النية، كانت تستلزم أن يكون الرهن مقيدًا ولا يظن أن المشرع أراد العدول عن هذا الحكم في القانون الجديد.

وعلى ذلك فإذا لم يقم الدائن المـرتهن بقيـد الـرهن قبل تسجيل دعوى البطلان، أو التأشير بها في هـامش تسجيل العقد الباطل، فإن حـق الـدائن يـزول نتيجـة للأثر الرجعي للبطلان، سواء كان هذا الدائن المـرتهن حسن النية أو سيئ النية. فإذا توافرت هذه الشـروط، بقى الـرهن لمصـلحة الـدائن المـرتهن، ولـو أن ملكيـة الراهن قد زالت بأثر رجعي.

الفرع الثالث

تعارض الأثر الرجعي للبطلان

مع أحكام التقادم الخمسي[١٨]

نصت المادة (٩٦٩ مدني مصـري) عـلى أنـه : "إذا وقعت الحيازة على عقار أو عـلى حـق عينـي عقـاري،

(١٧) ليس معنى هذا وجوب أن يلجأ الخصوم إلى القضاء للحصول على حكم بالإبطال، أو بالفسخ، مثلاً، فقد يرغب الخصوم في تفادي عبء ومصروفات التقاضي، فيتفقوا على الإبطال، أو على الفسخ، وفي هذه الحالة يترتب الأثر الرجعي أيضًا بحكم القانون، ما دام المشرع يعترف للإبطال أو للفسخ بهذا الأثر، فالمهم هنا ليس سبب الزوال ذاته، أو الوسيلة التي تقرر بها، وإنما المهم هو أن يكون للزوال أثر رجعي بحكم القانون، فهذا الأثر، هو الذي رغب المشرع في تفاديه بالحد من الرجعية حماية للغير.

(١٨) التقادم هو: مُضي مدة معينة من الزمن، وهو يتنوع إلى نوعين: الأول: تقادم مكسب: وهو وسيلة يتمكن بمقتضاها الحائز الذي استمرت حيازته لحق معين مدة معينة أن يتمسك بكسب هذا الحق، أو هو سبب من أسباب كسب الملكية قائم على حيازة ممتدة فترة من الزمن يحددها القانون.الثاني: تقادم مسقط: وهو وسيلة تؤدي إلى انقضاء الحق إذا سكت صاحبه عن اقتضائه أو استعماله مدة زمنية معينة.هذا وقد فَصَل التقنين المدني بين النوعين، فجعل مكان الأول بين أسباب كسب الحقوق العينية الأصلية، وجعل الثاني بين أسباب انقضاء الالتزام .

وكانت مقترنة بحسن النية، ومستندة في الوقت ذاته إلى سبب صحيح فإن مدة التقادم المكسب تكون خمس سنوات، ولا يشترط توافر حسن النية إلا من وقت تلقي الحق، والسبب الصحيح سند يصدر من شخص لا يكون مالكًا للشيء أو صاحبًا للحق الذي يراد كسبه بالتقادم ويجب أن يكون مسجلاً طبقًا للقانون".

فهذه المادة نظمت تقادمًا قصيرًا لاكتساب ملكية الحقوق العينية العقارية، ومفادها أن من تتوافر له هذه الشروط [١٩] لا يمكن أن يسترد منه الحق الذي اكتسبه، حتى لو كان سند سلفه قد زال عنه بأثر رجعي نتيجة بطلان التصرف الصادر إليه من المالك الحقيقي أو فسخه، وذلك نظرًا لحسن نية هذا الغير، وانخداعه بالمظهر الخارجي الذي ساهم المالك الحقيقي في وجوده بإهماله وتقاعسه عن حماية حقه (المنجي، ١٩٨٥م، ص: ١٤٥ وما بعدها، حسن، ١٩٨٥م،

---

(١٩) منها ما يلي: الشرط الأول: السبب الصحيح، وعرفته محكمة النقض بأنه تصرف قانوني يستند إليه واضع اليد في حيازته للعقار، ويجعل وضع يده عليه حلالاً سليمًا من شبهة الغصب في نظره واعتقاده هو، والمراد بكون السبب صحيحًا في هذا الباب هو أن يكون بطبيعته ناقلاً للملك لو أنه صدر من مالك أهل للتصرف.ويظهر من هذا التعريف أنه يحتوي على عناصر أربعة هي :العنصر الأول : أن يكون السبب الصحيح عملاً قانونيًا، ويستوي أن يكون عقدًا كالبيع والهبة، أو تصرفًا من جانب واحد، كالوصية، أو أن يكون معاوضة أو تبرعًا، كما يشمل أيضًا الأحكام القضائية الناقلة للملكية كحكم مرسى المزاد، ومن ثم لا تعتبر الوقائع القانونية كالميراث، والتصرفات القانونية الباطلة، كالعقد الصوري صورية مطلقة والتصرف الظني – كمن يحوز عقارًا معتقدًا أن مالكه قد أوصى به في =الوقت الذي رجع فيه الموصي عن الوصية قبل وفاته – سببًا صحيحًا. العنصر الثاني: أن يكون ناقلاً للملكية والحق العيني، كالبيع والهبة والعقود المنشئة لحقوق الانتفاع والارتفاق والسكنى، ومن ثم لا يعتبر سببًا صحيحًا الحقوق العينية التبعية، كعقد الرهن التأميني، وحق الامتياز، وحق الاختصاص وكذلك لا يعتبر سببًا صحيحًا، التصرفات الكاشفة، كالقسمة والصلح والأحكام القضائية في الأصل، العنصر الثالث: أن يكون صادرًا من غير مالك، لأنه إذا كان صادرًا من المالك، فإن المتصرف إليه يكتسب الملكية أو الحق العيني بمقتضى ذلك التصرف دون حاجة للاستناد إلى الحيازة والتقادم، العنصر الرابع: أن يكون مسجلاً، لأن هذا التصرف في ذاته لا يرتب هذا الأثر، وإنما يرتبه التسجيل، وعلى ذلك فالحيازة المستندة إلى بيع غير مسجل لا توصف بأنها حيازة مستندة إلى سبب صحيح. الشرط الثاني: حسن النية، وقد عرفته المادة ٩٦٥ مدني بأنه : "من يحوز الحق وهو يجهل أنه يعتدي على حق الغير، إلا إذا كان الجهل ناشئًا عن خطأ جسيم".

ص: ٢١٤: ٢٢٨، السنهوري، ج : ٩ ، ص : ١٠٨٤ وما بعدها).

وتطبيقًا لذلك إذ باع قاصر عقارًا غير مملوك لـه إلى مشتر حسن النية أي يجهل أنه يتصرف فيما لا يملك، وحاز المشتري العقار خمس سنوات، ثم حكم بإبطال سند المتصرف، فلا يجوز للمالك الحقيقي أن يطالب باسترداد العقار من المشتري نتيجة للأثر الرجعي للبطلان، لأن لهذا المشتري أن يتمسك في مواجهة المالك الحقيقي بالتقادم الخمسي، ولا يكون لهذا المالك أن يتمسك بالأثر الرجعي للبطلان، إذ البطلان النسبي لا يتمسك به إلا من وجد هذا البطلان لصالحه (عبد الرحمن، ص : ٤٢١، حسن، ص : ٢١٣، ٢١٨، ٢١٩، ٢٢٣).

كذلك فإن للغير حسن النية أن يستفيد من حكم هذه المادة في حالة تطبيق الأثر الرجعي للفسخ، فمثلاً: إذا نقل مشتر ملكية العقار الذي اشتراه لآخر، ونتيجة لأن المشتري الأول لم يدفع الثمن حكم بفسخ عقده، فلا يجوز للبائع الأول أن يسترد العقار من المشتري الثاني اعتمادًا على الأثر الرجعي للفسخ، لأن للمشتري الثاني أن يتمسك بالتقادم القصير طالما كان سنده صحيحًا، وتوافرت فيه شروط حسن النية (حسن، ص: ٢١٨).

الفرع الرابع

تعارض الأثر الرجعي لكل من البطلان والفسخ مع قاعدة الحيازة في المنقول سند الحائز[٢٠]

نصت المادة (٩٧٦ من القانون المدني المصري) على ما يلي : "من حاز[٢١]بسبب صحيح منقولاً، أو حقًا عينيًا على منقول أو سندًا لحامله، فإنه يصبح مالكًا لـه إذا كان حسن النية وقت حيازته، فإذا كان حسن النية والسبب الصحيح قد توافرا لدى الحائز في اعتباره الشيء خاليًا من التكاليف والقيود العينية، فإنه يكسب

(٢٠) يقال تعبيرًا عن هذه القاعدة أيضًا : الحيازة في المنقول سند الملكية وهو اصطلاح شائع في كتب القانون، إلا أنه قد اعترض عليه بأنه اصطلاح غير دقيق، لأنه يوحي بأن دور الحيازة قاصر على كسب الحقوق العينية الأصلية المتفرعة عن حق الملكية، مثل:حق الانتفاع، وحق الاستعمال، أو الحقوق العينية التبعية، مثل : حق الرهن في حال تقريره من غير مالك، أما اصطلاح الحيازة في المنقول سند الحائز فهو أدق؛ لأن معناه : سنده فيما يدعيه من حق عيني على المنقول أيًا كان هذا الحق، أصليًا كحق الملكية، أو متفرعًا عنه، كحق الانتفاع، أو تبعيًا كحق رهن مقرر من غير مالك.

(٢١) عرفت الحيازة بأنها : وضع اليد على شيء يجوز التعامل فيه، والسيطرة عليه سيطرة فعلية، والانتفاع به واستغلاله بكافة الوجوه المادية القابل لها .

الملكية خالصة منها، والحيازة في ذاتها قرينة على وجود السبب الصحيح وحسن النية ما لم يقم الدليل على عكس ذلك" .

فهذه المادة مقيدة للأثر الرجعي للبطلان، فلا يستطيع المالك الأصلي أن يستفيد من الأثر الرجعي للبطلان، لتعارضه مع حقوق الحائز حسن النية (البدراوي، ص : ٣٧٥).

وعلى ذلك إذا حاز الغير منقولاً ماديًا نتيجة تصرف قانوني، كأن يكون المبيع منقولاً باعه المشتري إلى مشتر ثان وسلمه إياه، ثم أبطل سند المتصرف أو فسخ، فإن المتصرف إليه يستطيع مع ذلك أن يتملك المنقول متى كان حسن النية، وذلك بالاستناد إلى قاعدة الحيازة في المنقول سند الحائز ويكون حق البائع الأول مقتصرًا على مطالبة غريمة بالتعويض، علمًا بأن تطبيق هذه القاعدة غير قاصر على حالة تملك المنقول فحسب، بل إنه شامل أيضًا لحالة اكتساب حق عيني عليه.

ومن الأمثلة على ذلك : أن يبيع شخص منقولاً لآخر، ويبيعه المشتري لثالث أو يرهنه مثلاً، ثم إن البائع الأول أبطل بيعه أو فسخه، ففي هذه الحال، يؤدي منطق الأثر الرجعي للبطلان أو للفسخ إلى أن تنهار جميع التصرفات التي أجراها المشتري الثاني، ويسترد البائع الأول المنقول خاليًا من تلك التصرفات، لأن البيع اعتبر كأن لم يكن، وأصبح المشتري الثاني غير مالك للمنقول، وبالتالي يكون البيع الصادر منه لثالث – الحائز – صادرًا من غير مالك.

لكن القاعدة المذكورة تحول دون تطبيق الأثر الرجعي للبطلان أو الفسخ، ويستطيع الحائز استنادًا لهذه القاعدة أن يدفع دعوى البطلان أو الفسخ المرفوعة عليه من البائع الأول، وعندئذ لا يستطيع البائع أن يسترد المنقول أصلاً من الحائز، كما لا يستطيع أن يسترده إلا مثقلاً بحق الرهن الحيازي لمصلحة الحائز إذا كان المشتري قد رهنه للحائز، وهذا كله لا يتم إلا بالحيازة المستندة إلى السبب الصحيح والمقترنة بحسن النية (عبدالباقي، ص : ٤٩٥، البدراوي، ج : ١ ، ص : ٣٧٤، ٣٧٥، ٥٠٩).

وتطبيقًا لذلك : قضت محكمة النقض : بأن ترتيب الأثر الرجعي لبطلان عقد البيع، وإن كان يقتضي اعتبار ملكية المبيع لم تنتقل من البائع إلى المشتري بسبب العقد إلا أن ذلك لا يمنع من أن يكسب هذا المشتري أو الغير تلك الملكية بسبب آخر من أسباب كسب الملكية إذا تحققت شرائطه القانونية (طلبة، ١٩٣١م ، ج : ٥ ، ص : ٧٢٣ (نقض ٣/ ١٢/ ١٩٦٤م طعن ٢٠ س ٣٠ ق).

الفرع الخامس
تعارض الأثر الرجعي للبطلان
مع أحكام الصورية [٢٢]

الصورية: هي اصطناع مظهر كاذب في تكوين تصرف قانوني(حماد، ٢٠٠٣م ،ص : ٢٢)، فالصورية: وضع ظاهري يُخفي حقيقة العلاقة القانونية بين المتعاقدين ومن ثم فإنها تشتمل على عقدين: **أحدهما** : ظاهر ومعلن للناس، وهو العقد الصوري، **والثاني**: حقيقي وهو مستتر بين المتعاقدين، ويطلق عليه في لغة المحاكم ورقة الضد (المهدي، ج : ١ ، ص : ١٨٥).

والعقد المستتر، قد يهدم العقد الظاهر كلية من غير أن يستبدله بشيء ما، كالبيع الصوري الذي يهدف به المدين إلى إخراج المال من ذمته المالية صوريًا بقصد تهريبه من الدائنين، بينما يظل المال باقيًا في ذمة البائع حسب الوضع الحقيقي، وهذا يسمى بالصورية المطلقة[٢٣]، ويترتب على ثبوتها بطلان العقد الظاهر (الصوري) حيث تعدم آثاره كلية (نصار، ص : ٤٥٧ (الطعن رقم ٣٧٧ لسنة ٤٦ مكتب فني ٢٩ صفحة رقم ١٣٣٧). وقد يقتصر العقد المستتر على تعديل بعض أحكام العقد الظاهر (الصوري) كتعديل بعض شروطه، أو أوصافه، كعقد بيع يستر هبة، أو عقد بيع يذكر المتعاقدان فيه ثمنًا صوريًا منخفضًا بقصد تهرب المشتري من دفع رسوم الشهر العقاري كاملة، وهو ما يسمى بالصورية النسبية، ولا يترتب على ثبوتها بطلان التصرف الظاهر، لأن الطرفين يهدفان إلى تعديل آثار العقد، لا إعدام آثاره كما في الصورية المطلقة (عباس، ١٩٥٩م ، ص : ٢٤٦، ٢٤٧، تناغو، ص : ٢٤٣، ٢٤٤ ، فوده، ١٩٩٩م ، ص : ٢٥٣ : ٢٥٧).

ولبيان حكم العقد الصوري في القانون، يجب التمييز بين المتعاقدين والغير (الدائن والخلف الخاص).

---

(٢٢) الخلف الخاص هو: من يتلقى من السلف حقًا معينًا كان قائمًا في ذمة هذا السلف سواء كان هذا الحق عينيًا أو شخصيًا، فالمشتري خلف خاص للبائع، لأنه يخلفه في ملكية العين المبيعة، وصاحب الانتفاع يعتبر خلفًا خاصًا لمن تلقى منه هذا الحق، والمحال له يعتبر خلفًا خاصًا للدائن المحيل، لأنه يخلفه في حقه على الحق المحال .

(٢٣) ذكرت محكمة النقض المصرية ماهية الصورية المطلقة والنسبية في حكمها الصادر في ٢٥/ ٥/ ١٩٧٨م بقولها: "الصورية المطلقة هي : تلك التي تتناول وجود العقد ذاته، فيكون العقد الظاهر لا وجود له في الحقيقة، أما الصورية النسبية: فهي التي لا تتناول وجود العقد، وإنما تتناول نوع العقد أو ركنًا فيه، أو شرطًا من شروطه، أو شخص المتعاقدين".

أولاً- المتعاقدان: العقد النافذ بين المتعاقدين وخلفهما العام، هو العقد الحقيقي – المستتر أو ورقة الضد – أما العقد الظاهر، فليس له سوى الاسم، وذلك طبقًا لنص المادة ٢٤٥ من القانون المدني.

وعلى ذلك: إذا كانت الصورية مطلقة، كعقد بيع، فإن الملكية تظل للبائع ولا تنتقل إلى المشتري، ولا يستطيع خلفه العام أن يطالب بها وتنتقل بالميراث للخلف العام للبائع، وكذلك إذا كانت الصورية نسبية، فالعبرة بالحقيقة بين المتعاقدين وخلفهما العام، وبالتالي، إذا كنا بصدد عقد بيع يستر هبة، فالعبرة بين المتعاقدين وخلفهما العام بالهبة لا بالبيع.

هذا ويشترط لتمسك المتعاقدين وخلفهما العام بالعقد الحقيقي – المستتر أو ورقة الضد – أن يكون صحيحًا مستوفيًا لشرائطه القانونية أي غير مخالف للنظام العام والآداب، وإلا وقع باطلاً وفقًا للقواعد العامة، واعتبر العقد الظاهر جديًا لا صوريًا (فوده، ص : ٢٦١، ٢٦٢، عباس، ص : ٢٤٨).

ثانيًا: حكم العقد الصوري بالنسبة للغير (الدائن والخلف الخاص) :

أما بالنسبة للغير– وهم دائنو المتعاقدين والخلف الخاص – فلهم أن يتمسكوا بالعقد الظاهر – الصوري – كما أن لهم أن يتمسكوا بالعقد المستتر متى كان ذلك أوفق لمصلحتهم. وتظهر مصلحة الغير في التمسك بالعقد الظاهر، في حالة ما إذا باع زيد شيئًا يملكه لعمرو بعقد ظاهر صوري، واحتفظ زيد بملكية الشيء المبيع بعقد حقيقي – أي مستتر، أو ورقة الضد – فيجوز لدائن عمرو – المشتري – أن يتمسك بالعقد الظاهر – الصوري – فيعتبر أن الملكية انتقلت فعلاً إلى مدينه المشتري وهو عمرو، وبالتالي يجوز له أن ينفذ على هذا الشيء ويبيعه بالمزاد العلني استيفاء لحقه.

وكذا يجوز للخلف الخاص للمشتري – عمرو – أن يتمسك بهذا العقد الظاهر – الصوري – فلو فرض أن عمرًا تصرف في المبيع بالبيع أو الهبة أو الرهن، فإنه يجوز للمشتري الثاني، والموهوب له، والدائن المرتهن، التمسك بالعقد الظاهر، لأن من مصلحته بقاء المال على ملك سلفه – عمرو – حتى تستقر الملكية له.

ولا يجوز لزيد أو عمرو أن يتمسك بالأثر الرجعي للبطلان، والذي يعتبر العقد الصوري كأن لم يكن – حيث إنه لا وجود له قانونًا فهو في حكم العدم – وذلك حماية للأوضاع الظاهرة، حتى لا تختل الثقة في المعاملات.

ولكن ذلك كله بشرط أن يكون الغير – الدائن والخلف الخاص – حسن النية، أي يجهل أن هذا العقد صوري وغير حقيقي، وإلا طبق عليه الأثر الرجعي

لبطلان العقد، واحتج في مواجهته بورقة الضد (العقد الحقيقي).

وتطبيق ذلك يظهر في أن زيدًا لو باع لعمرو منزلاً، واحتفظ زيد في نفس الوقت بملكية المنزل بعقد حقيقي، ثم اشترى بكر من عمرو هذا المنزل وهو يعلم أن عمرًا اشتراه بعقد صوري، ففي هذه الحالة يجوز لزيد أن يحتج بالأثر الرجعي لبطلان العقد الصوري، ويحتج بورقة الضد في مواجهة بكر.

أما ظهور مصلحة الغير في التمسك بالعقد الحقيقي، فتكون في حالة ما إذا كان الغير دائنًا للبائع كما في المثال، حيث يجوز له أن يتمسك بالعقد الحقيقي – المستتر أو ورقة الضد – والذي يقضي بأنه لا وجود لهذا البيع، وبالتالي يجوز له أن ينفذ على الشيء المبيع على أساس أنه باق في ذمة مدينه.

وكذلك إذا كان الغير خلفًا خاصًا للبائع، كمشتر أو دائن مرتهن، فإنه يستطيع التمسك بالعقد الحقيقي لتظل الملكية قائمة لمن باع له العين، أو يظل الرهن قائمًا على عين مملوكة للمدين الراهن(فوده، ص : ٢٦١، ٢٦٢، عباس، ص : ٢٤٨).

وهكذا يتضح أن الأثر الرجعي للبطلان، يتعارض مع حماية الدائنين والخلف الخاص في أحكام الصورية، وأن المشرع رجح مصلحة المتعاملين على أساس العقد الظاهر رغم صوريته، وأسبغ عليهم حمايته بشرط أن يتوافر لديهم حسن النية، وقرر ذلك في المادة ٢٤٤ مدني، والتي تنص على أنه: "إذا أبرم عقد صوري، فلدائني المتعاقدين وللخلف الخاص متى كانوا حسنى النية أن يتمسكوا بالعقد الصوري، كما أن لهم أن يتمسكوا بالعقد المستتر، ويثبتوا بجميع الوسائل العقد الذي أضر بهم".

وهذا أيضًا ما استقر عليه قضاء محكمة النقض، فقد جاء في حكمها الصادر في ٢٢/ ٤/ ١٩٧١م الذي جاء فيه : "للغير حسن النية أن يتمسك بالعقد الظاهر، متى كان هذا العقد في مصلحته، ولا يجوز أن يحاج – المشتري – بورقة غير مسجلة، تفيد صورية عقد البائع له متى كان لا يعلم بصورية ذلك العقد" (طلبة، ج: ٨ ، ص: ٤٢٣، ٤٢٤ (نقض ٢٢/ ٤/ ١٩٧١م، الطعن رقم ٤٨٥، س٣٦ ق، نقض ٣/ ١٢/ ١٩٧٩م، الطعن رقم ١٠٣ س٤٨ ق).

وحكمها في ١١/ ٥/ ١٩٧٨م الذي ورد فيه: "للدائن المتعاقد أن يتمسك بالعقد الظاهر متى كان حسن النية، والمفروض أن الدائن حسن النية لا علم له بالعقد المستتر، وعلى من يدعي عكس ذلك أن يثبت ما يدعيه"(طلبة، ج:٨ ، ص: ٤٢٣ (نقض ١١/ ٥/ ١٩٧٨م، الطعن رقم ٢٨٦ س ٤٣ق).

وحكمها الصادر في ٢٩/ ١١/ ١٩٨١م ما يلي: "الغير الذي تقصده المادة ٢٤٤ من القانون المدني هو من يكسب حقًا بسبب يغاير التصرف الصوري، فيجوز لمن كسب من البائع حقًا على المبيع كمشتر ثان أن يتمسك بصورية البيع الصادر من البائع صورية مطلقة ليزيل جميع العوائق القائمة في سبيل تحقيق أثر عقده، ولو كان العقد المطعون فيه مسجلاً "(طلبة، ١٩٩١م، ج : ٥ ، ٣٥٣ ، ٣٥٤ ، نصار١٩٩٨م، ص : ٤٥٢ ، نقض ٢٩/ ١١/ ١٩٨١م، طعن رقم ٤٨٩ لسنة ٤٨ مكتب فني ٣٢ صفحة ٢١٦٣).

الفرع السادس

فكرة الغلط الشائع يولد الحق

يعبر الفقهاء عن فكرة الغلط الشائع يولد الحق بقولهم: مبدأ الغلط الشائع ينشئ الحق، وبقولهم أيضًا: نظرية المظهر الخادع يحمي المخدوع.

ومعنى هذه الفكرة : أن يوجد شخص في مركز قانوني ظاهر، يعتقد بحسن نية في صحته، كما يعتقد الناس في صحة هذا المركز أيضًا، ويتعاملون معه على هذا الأساس، ثم يتبين في وقت لاحق بطلان هذه الصفة، أي عدم حقيقتها.

وطبقًا للقاعدة العامة للأثر الرجعي للبطلان، ينبغي بعد ظهور الحقيقة، أن تكون تصرفات هذا الشخص الماضية باطلة؛ لصدورها من غير ذي صفة حقيقية، لكن لما كانت هذه النتيجة تتعارض مع حماية الغير حسن النية، وجدت نظرية الغلط الشائع ينشئ الحق، والتي من شأنها تنفيذ مثل هذه التصرفات.

ومن قبيل الأمثلة على ذلك: تعامل الوارث الظاهر[٢٤]، والوكيل الظاهر[٢٥] والنائب الظاهر[٢٦]

(٢٤) الوارث الظاهر هو: من تؤول إليه كل التركة أو بعضها، بوصفه صاحب الحق الشرعي في ذلك، بحيث استقر لدى عموم المتعاملين الاعتقاد بملكيته الحقيقية لأموال التركة باعتباره الوارث الشرعي لها، ثم يظهر بعد فترة من الزمن الوارث الحقيقي للتركة، أو لما آل من أموالها لهذا الوارث الظاهر، مطالبًا باسترداد ما آل إلى الوارث الظاهر بغير وجه حق(عبد الرحمن، صـ ٤١٧).

(٢٥) الوكيل الظاهر هو: من يبرم التصرف باسم شخص آخر، مع انصراف آثاره لحساب ومصلحة هذا الأخير، دون وكالة قائمة بين الأصيل والوكيل. مثال ذلك، مجاوزة الوكيل لحدود الوكالة، وإبرام الوكيل للتصرف بعد انتهاء الوكالة لأي سبب، وإبرام الوكيل للتصرف رغم بطلان الوكالة، وغير ذلك(العطار،١٩٧٥م ، صـ ٢٤٢).

(٢٦) النائب الظاهر هو: من يتصرف في حق الأصيل دون نيابة، اعتقادًا منه بوجودها، ويشترط في النائب الظاهر شروط، منها : ١- أن يعمل النائب باسم الأصيل دون=

والدائن الظاهر[٢٧] وغيرهم.(أبو السعود، زهران ، ١٩٩٨ م ، ص: ٢٦٨، قرة ، ص: ٤٢، البدراوي، ج ، ص: ٣٧٦).

فالوارث الظاهر يعتبر نفسه وارثاً، ويعتبره الناس كذلك، لعدم وجود قريب أقرب منه يحجبه عن الإرث، فإذا تصرف في التركة كوارث، ثم ظهر وارث آخر يحجبه، فهل تسقط تلك التصرفات التي أجراها تبعًا لسقوط حق الإرث ؟ وكذلك الموصى إليه إذا تصرف في الأشياء الموصى بها، ثم ظهرت بعد ذلك وصية أخرى عدل بها الموصي عن وصيته الأولى، فإن مثل هذه التصرفات لا تسقط حماية للغير حسن النية، وذلك إعمالاً لفكرة الغلط الشائع يولد الحق (عبد الرحمن، ص: ٤١٧، عبد الباقي، ص: ٤٩٤، العطار، ١٩٧٥م ، ص: ٢٤٢، الصده، ١٩٨٦م ، ص: ٣٠٢، ٣٠٣، قرة، ص: ٤١ وما بعدها).

هذا وقد اختلف الفقه والقضاء حول اتخاذ الفكرة السابقة مبدأً عامًا يسري على جميع الحالات، أم يقتصر على الحالات الاستثنائية التي وردت في شأنها نصوص قانونية.

أولاً: الاتجاه الفقهي: وفيه رأيان :

الأول: يرى أنصاره أن فكرة الأوضاع الظاهرة تطبق على جميع الحالات، ومن ثم تصحيح التصرف الصادر من صاحب الوضع الظاهر، واعتباره كأنه صدر من صاحب المركز الحقيقي، وعليه فهو ينتج نفس الآثار القانونية.

وعلة ذلك: حماية الضرورات الاجتماعية، والمصلحة العامة؛ لأن الحاجة إلى كفالة الأمان للمعاملات في المجتمع تقتضي ذلك؛ حتى لا يحجم الناس عن إبرام العقود فيما بينهم، فضلاً عن ذلك، فإن من الصعب، إن لم يكن من المستحيل أحيانًا، معرفة المركز القانوني الصحيح لشخص معين، أو لمال معين، أي معرفة ما إذا كان المركز الخارجي يطابق المركز القانوني في الحقيقة أم لا (البيه، ١٩٩٣م،ص : ١٢،عبد الرحمن ،ص : ٤١٧، ٤١٨).

الثاني : يرى أنصاره أن الوضع الظاهر لا يطبق إلا على الحالات التي وردت في نصوص قانونية استثنائية،

=نيابة. ٢- حسن نية الغير، أي عدم علمه بانتفاء النيابة أو بطلانها أو انقضائها أو تجاوز حدودها. ٣- أن يقوم مظهر خارجي منسوب إلى الأصيل يبرر الاعتقاد بوجود النيابة، وعدم تجاوز حدودها (الصده، ١٩٨٦م ، صـ ٣٠٢، ٣٠٣).

(٢٧) الدائن الظاهر هو: من يحوز الدين بحسن نية، كالوارث الظاهر، والوفاء له صحيح كما أشارت إلى ذلك المادة ٣٣٣ مدني.

كالمادة ١٧ من قانون الشهر العقاري، والمادة ٢٣٨/ ٣، ٢٤٤، ٣٣٣، ٤٧٨، ٨٩٧، ١٠٣٤ من القانون المدني، والمادة ٤٥ من قانون المواريث رقم ٧٧ لسنة ١٩٤٣م.

وعللوا ذلك، بأن القانون المصري لم يعتد بالوضع الظاهر إلا في هذه النصوص الاستثنائية، والاستثناء لا يقاس عليه، كما أن في نصوص هذا القانون ما يحمي الغير حسن النية، وبالتالي لا داعي لجعل هذه الفكرة مبدأً عامًا (زكي، ص : ٢٥١، ٢٥٢).

ثانيًا : الاتجاه القضائي: وفيه رأيان:

الأول: يرى جعل هذه الفكرة مبدأً عامًا يسري على جميع الحالات، ويظهر ذلك من عرض الأحكام الآتية، المؤيدة لهذه النظرية، وذلك على النحو التالي:

١- قضت محكمة النقض بأنه: "يشترط لاعتبار الوكيل الظاهر نائبًا عن الموكل، أن يكون المظهر الخارجي الذي أحدثه الأخير خاطئًا، وأن يكون الغير الذي تعامل مع الوكيل الظاهر قد انخدع بمظهر الوكالة الخارجي دون أن يرتكب خطأً، أو تقصيرًا في استطلاع الحقيقة، ولما كان تعيين المدير وفقاً لنظام الشركة المشهر – والذي صار حجة على الكافة – لا يترتب عليه خلق مظهر خارجي خاطئ من شأنه أن يخدع المتعامل معه، وكان المدين الذي اتفق معه على إبرائه من جزء من الدين المستحق في ذمته، لا يعتبر حسن النية لأنه كان يعلم أن هذا التصرف التبرعي لا يملكه مجلس الإدارة بغير ترخيص من الجمعية العمومية للمساهمين، ولا يملك توكيل غيره في إجرائه، ومن ثم فإن موافقة المدير على هذا الإبراء لا تكون حجة على الشركة الطاعنة لانعدام نيابته عنها في الحقيقة والظاهر"(نصار، ج: ٩ ، ص: ٥١٩، طلبة، ج: ١٠ ، ص: ٨١٥ ، ٨١٦ ، نقض ٢١/ ١/ ١٩٧١م، الطعن رقم ٢٢٥ لسنة ٣٦ مكتب فني ٢٢ صفحة رقم ١٠٠).

٢- كما قضت بأنه: "يترتب على التصرفات الصادرة من صاحب المركز الظاهر المخالف للحقيقة إلى الغير حسن النية ما يترتب على التصرفات الصادرة من صاحب المركز الحقيقي، متى كانت الشواهد المحيطة بالمركز الظاهر من شأنها أن تولد الاعتقاد العام بمطابقة هذا المركز للحقيقة، وإذا كان يبين من الحكم الابتدائي الذي أيده الحكم المطعون فيه وأحال إليه أن الطاعن قد تمسك في دفاعه أمام محكمة الموضوع بأنه صح أن نقابة مستخدمي قناة السويس قد زال وجودها القانوني بصدور الشركة العالمية بقناة السويس إلا أن وجودها الفعلي قد ظل قائمًا حتى صدور قرار وزير الشئون الاجتماعية رقم ٢١ لسنة ١٩٥٩م، حيث ظلت تباشر نشاطها حتى هذا

التاريخ، وأن هذا الوجود الفعلي الظاهر الذي كان معترفًا به من هيئة قناة السويس، ومن مكتب العمل، ومن الوزارة المطعون ضدها من شأنه أن يجعل التصرف الصادر من النقابة إليه في هذه الفترة صحيحًا، مثله في ذلك مثل التصرف الذي يصدر من الموظف الذي يستمر في أداء وظيفته بعد انتهاء ولايته، فإن الحكم فيه إذا أطلق القول ببطلان التصرفات الصادرة من المركز الظاهر وأغفل بحث الطاعن وتحقيق عناصره بمقولة أن نظرية الموظف الفعلي مختلف عليها ولا محل للاستدلال بها، يكون مشوبًا بالخطأ في تطبيق القانون والقصور في التسبيب" (نصار، ج: ٩ ، ص: ٥٢٠ ، طلبة، ج: ١٠ ، ص، ٨١٢: ٨١٦، نقض ٢٢/ ١١/ ١٩٧٥، الطعن رقم ٦٣٠ لسنة ٣٩ مكتب فني ٣٦ صفحة رقم ١٤٦٢، ونقض ٢٩/ ١٢/ ١٩٧٩م، الطعن رقم ٨٧٨ لسنة ٤٦ مكتب فني ٣ صفحة رقم ٤١٢، ونقض ٢/ ٥/ ١٩٧٩م، الطعن رقم ١١٢٥ لسنة ٤٨ مكتب فني ٣ صفحة رقم ٢٦٣، ونقض ٢١/ ٢/ ١٩٨١م، الطعن رقم ٣٥٤ لسنة ٤٤ مكتب فني ٣٢ صفحة رقم ٢٣٧٤، ونقض ١/ ٥/ ١٩٨٩م، الطعن رقم ٦٥ لسنة ٥٦، مكتب فني ٤ صفحة رقم ٢٤٩).

الثاني : وهو المعارض لجعل فكرة الظاهر مبدأً عامًا، واقتصارها على الحالات الاستثنائية الواردة في التشريع، ويتضح ذلك مما يلي من الأحكام :

١- حكم محكمة النقض الذي قضت فيه بأنه : "تنص المادة ٤٦٦ من القانون المدني في فقرتها الأولى على أنه "إذا باع شخص شيئًا معينًا بالذات لا يملكه جاز للمشتري أن يطلب إبطال العقد" وبفقرتها الثانية على أنه وفي كل حال لا يسري هذا البيع في حق المالك للعين المبيعة ولو أجاز المشتري العقد"، وإذا كان بيع الوارث الظاهر هو بيع ملك الغير وكانت عبارة النص واضحة في عدم سريان بيع ملك الغير في حق المالك، فإنه لا يجوز الخروج عن صريح النص بدعوى استقرار المعاملات، يؤكد هذا النظر أن القانون عندما أراد حماية الأوضاع الظاهرة، وضع لها نصوصًا استثنائية يقتصر تطبيقها على الحالات التي وردت فيها، فقد نص القانون المدني في المادة ٢٢٤ على أنه : "إذا أبرم عقد صوري فلدائني المتعاقدين وللخلف الخاص، متى كانوا حسنى النية أن يتمسكوا بالعقد الصوري، كما أن لهم أن يتمسكوا بالعقد المستتر ويثبتوا بجميع الوسائل صورية العقد الذي أضر بهم، وإذا تعارضت مصالح ذوي الشأن فتمسك بعضهم بالعقد الظاهر وتمسك آخرون بالعقد المستتر كانت الأفضلية

للأولين". وبالمادة ٢٣٣ على أنه "إذا كان الوفاء لشخص غير الدائن أو نائبه، فلا تبرأ ذمة المدين إلا إذا أقر الدائن هذا الوفاء أو عادت عليه منفعة منه، وبقدر هذه المنفعة، أو تم الوفاء بحسن نية لشخص كان الدين في حيازته". وفي المادة ١٠٣٤ على أنه "يبقى قائمًا لمصلحة الدائن المرتهن الرهن الصادر من المالك الذي تقرر إبطال سند ملكيته أو فسخه أو إلغاؤه أو زواله لأي سبب آخر، إذا كان هذا الدائن حسن النية في الوقت الذي أبرم فيه العقد". إذا كان ذلك وكان الحكم المطعون قد أقام قضاءه على أن بيع الوارث الظاهر صحيح نافذ في حق الوارث الحقيقي، فإنه يكون قد خالف القانون"(طلبة، ج: ٣، ص: ٨٩، ٩٠، نقض ٢٩/ ٣/ ١٩٧٩م الطعن رقم ٤٠١ س٤٣ ق).

٢- كما قضت بأنه: "لما كان القانون المدني ينص في المادة ١٤٥ على أن "ينصرف أثر العقد إلى المتعاقدين والخلف العام ..." وفي المادة ١٥٢ على أنه "لا يرتب العقد التزامًا في ذمة الغير ..." فقد دل على أنه لا يأخذ أصلاً إلا بمبدأ سلطان الإرادة الذي لا يعتد بالتصرف الصادر من غير ذي صفة قبل صاحب الحق على سند من استقرار المعاملات، ويؤكد ذلك أن الشارع حينما أراد في التقنين المدني الاعتداد بالوضع الظاهر في بعض الحالات المحددة لم يضع لها قاعدة عامة تنظمها وإنما أفرد لكل حالة منها حكمًا يستقل بشرائطه الخاصة عن غيره كما هو الحال بالنسبة للنائب الظاهر (م١٠٧) والدائن الظاهر (م٣٣٣) وهي حالات استثنائية لا يقاس عليها. لما كان ذلك وكان الحكم المطعون فيه قد خالف هذا النظر وأيد الحكم المستأنف برفض دعوى الطاعن تأسيسًا على أن الإجارة الصادرة ممن له الحيازة المادية للعين تنفذ في حق المالك الحقيقي متى كان المستأجر حسن النية قياسًا على فكرة نفاذ تصرفات المالك الظاهر ودون سند من القانون، فإنه يكون معيبًا بمخالفة القانون مما يتعين معه نقضه دون حاجة إلى بحث باقي سبب الطعن"(نقض ١٦ يونيه سنة ١٩٨٣م، الطعن رقم ١٤٢٠ لسنة ٤٩ ق، مشار إليه: قرة، ص: ١٣١، ١٣٢، طلبة، ج: ٥، ص: ٧٦٧ ونقض ١٠/ ١٢/ ١٩٨٤م طعن ١٧٧٣ س٥٣ ق).

والرأي الأول في الفقه والقضاء وهو المؤيد لفكرة الظاهر بصفة عامة هو الراجح، ولعل مما يشير إلى ذلك أن محكمة النقض عندما رأت هذا التناقض بين هذه الأحكام وغيرها اجتمعت كافة دوائرها وأصدرت حكمًا يعتبر الفكرة السابقة قاعدة أساسية، تلتزم بها جميع المحاكم المصرية.

ونص المبدأ القانوني الصادر عن المكتب الفني لمحكمة النقض كالتالي: "الأصل أن العقود لا تنفذ إلا في حق عاقديها، وأن صاحب الحق لا يلتزم بما يصدر عن غيره من تصرفات بشأنها، إلا أنه باستقراء نصوص القانون المدني، يبين أن المشرع قد اعتد في عدة تطبيقات هامة بالوضع الظاهر لاعتبارات توجبها العدالة وحماية حركة التعامل في المجتمع، وتنضبط جميعاً مع وحدة علتها واتساق الحكم المشترك فيها، بما يحول ووصفها بالاستثناء، وتصبح قاعدة واجبة الإعمال متى توافرت موجبات إعمالها واستوفت شرائط تطبيقها، ومؤداها أنه إذا كان صاحب الحق قد أسهم بخطئه – سلبًا أو إيجابًا – في ظهور المتصرف على الحق بمظهر صاحبه، مما يدفع الغير حسن النية إلى التعاقد معه للشواهد المحيطة بهذا المركز، والتي من شأنها أن تولد الاعتقاد الشائع بمطابقة هذا المظهر للحقيقة، مقتضاه نفاذ التصرف المبرم بعوض بين صاحب الوضع الظاهر، وغير حسن النية في مواجهة صاحب الحق"(نقض ١٦/ ٢/ ١٩٨٦م، الطعن رقم ٨٢٦ لسنة ٥٤ ق "مشار إليه عند قرة، ص : ٢٠٩).

المطلب الثاني

المساس بحقوق الغير من خلال الأثر الرجعي للإجازة

تنص المادة (١٣٩/ ٢ مدني مصري) على أن إجازة العقد القابل للإبطال، لا يجوز أن تخل بحقوق الغير بقولها: "وتستند الإجازة إلى التاريخ الذي تم فيه العقد دون إخلال بحقوق الغير".

وقد ورد هذا النص في المادة ١٩٨ من المشروع التمهيدي على النحو التالي : "وتنسحب الإجازة إلى التاريخ الذي تم فيه العقد دون إخلال بحقوق الغير"(مجموعة الأعمال التحضيرية ، ج: ٢ ، ص:٢٤٠ – ٢٤٦).

فالإجازة تلحق العقد القابل للإبطال، لأن له وجودًا قانونيًا، ما دام أن بطلانه لم يتقرر، وإن كان هذا الوجود مهددًا بالزوال، فإذا لحقته الإجازة استقر وجود العقد نهائيًا غير مهدد بالزوال، ويعتبر العقد صحيحاً من وقت صدوره لا من وقت الإجازة أي بأثر رجعي.

لكن القانون قيد هذا الأثر، وجعله لا يسري إلا فيما بين المتعاقدين لا بالنسبة إلى الغير ممن كسب حقًا عينيًا على الشيء موضوع العقد[٢٨] فلو أن قاصرًا باع

(٢٨) وتتميًا للفائدة، أشير إلى أن هناك فرقًا بين عقد لحقته الإجازة، وعقد زال بطلانه بالتقادم من حيث حقوق =

عينًا – ومثل هذا البيع قابل للإبطال – وبعد بلوغه سن الرشد، وقبل إجازته للبيع رهن العين، فإن إجازته البيع بعد ذلك لا تضر الدائن المرتهن، وتنتقل العين إلى المشتري مثقلة بحق الرهن (السنهوري، ج: ١ ، ص : ٥٢٣).

هذا، وقد اختلف الفقه في تعليل عدم سريان الأثر الرجعي للإجازة في هذه الحال، ورجح البعض الرأي القائل بأن عدم سريان الأثر الرجعي لإجازة العقد القابل للإبطال على الغير بسبب أن القانون قرر له ذلك بمقتضى الفقرة الثانية من المادة ١٣٩ سالفة الذكر.

وعلى ذلك فالغير هنا، هم الخلف الخاص لمن كان له حق إبطال العقد – أي المجيز – ومن ثم لا يعتبر الغير هنا الخلف العام لمن صدرت منه الإجازة وهم ورثته، وكذلك دائنو المجيز يحتج عليهم بالإجازة، ولا يستطيعون الطعن فيها إلا طبقًا لأحكام الدعوى البوليصية[٢٩] إذا صدرت الإجازة إضرارًا بحقوقهم، وكذلك خلفاء المتعاقد الآخر الذي ليس له حق إبطال العقد لا يعتبرون من الغير، وتظل حقوقهم خاضعة لحكم القواعد العامة (حسني،١٩٨٤م ، ص: ١٣٠ ، تناغو، ص: ٢٤٠، الشرقاوي ، ص: ٢٧١، ٢٧٢).

هذا ومن الفقهاء من ذهب إلى عكس هذا القول السابق، ورأى أن البيع الصادر من القاصر صحيح حتى يتقرر بطلانه، ولذلك تنتقل الملكية إلى المشتري، ويكون الرهن الصادر من القاصر بعد بلوغه سن الرشد صادرًا من غير مالك ولا يسري في حق المالك وهو المشتري، ومن ثم يترتب على إجازة البيع انتقال

= الغير، فالأثر الرجعي للإجازة – كما ذكرت – ينبغي أن لا يضر بحقوق الغير، أما الأثر الرجعي لزوال البطلان بالتقادم، فحقوق الغير به تتأثر، وذلك مثل أن يبيع قاصر عينًا ولا يتمسك بعد بلوغه سن الرشد بإبطال العقد فيتقادم البطلان ويزول، ويعتبر البيع صحيحاً منذ صدوره أي بأثر رجعي فلو أن البائع بعد أن بلغ سن الرشد وقبل تقادم البطلان رتب على العين رهناً ثم تم التقادم، فإن ملكية العين تخلص للمشتري غير مثقلة بحق الرهن، وهذا عكس ما أشرت إليه في الأثر الرجعي للإجازة (السنهوري، ١/ ٥٢٣).

(٢٩) ويطلق عليها أيضًا دعوى عدم نفاذ التصرفات، وهي تلك الدعوى التي يرفعها الدائن ليدفع عن نفسه نتائج غش المدين إذا عمد هذا إلى التصرف في ماله إضرارًا بحق الدائن، فيطعن الدائن في هذا التصرف ليجعله غير نافذ في حقه، فيعود المال إلى الضمان العام، تمهيدًا للتنفيذ عليه ومن ثم فالهدف منها: عدم نفاذ التصرف الذي قام به المدين في مواجهة دائنه إذا توافرت شروط معينة(تناغو، ص: ٢٤٠، الشرقاوي ، ص: ٢، ٢٧٢).

العين نهائيًا إلى المشتري خالية من الرهن، وبناءً على هذا الرأي تسري قاعدة الأثر الرجعي للإجازة على المتعاقدين وغيرهما (بلانيول، ج ٢، فقرة ١٣٠١، اقتبسه منقح الوسيط للسنهوري، ج: ١، ص: ٥١٨).

وكذلك لا يكون للأثر الرجعي لإجازة رب العمل لما قام به الفضولي[٣٠] من أعمال مساس بحقوق الغير، فالفضالة إذا استوفت أركانها الثلاثة المعروفة[٣١] ثم أجاز رب العمل ما قام به الفضولي، فإن هذه الإجازة يكون لها أثر رجعي، لأن الإجازة اللاحقة كالوكالة السابقة، وتصبح الفضالة وكالة منذ بدء الفضالة، لأن هذا ما نصت عليه المادة ١٩٠ مدني بقولها: "تسري قواعد الوكالة إذا أقر رب العمل ما قام به الفضولي" لكن القانون قيد هذه القاعدة واستثنى الغير من قواعد الأثر الرجعي للإجازة، ومن ثم لا يكون للإجازة أثر رجعي بالنسبة إلى الغير إلا من وقت صدورها لا من وقت بدء الفضالة(السنهوري، ج: ١، ص: ١٢٣٠).

وهذا ما أشارت إليه المذكرة الإيضاحية للمشروع التمهيدي بقولها: "فإذا أجاز ربُّ العمل الفضالة صراحة أو ضمنًا، سرت قواعد الوكالة على ما يترتب بينه وبين الفضولي من حقوق والتزامات منذ بدء الفضالة، ولا يكون للإجازة أثر بالنسبة للغير إلا من وقت صدورها"(مجموعة الأعمال التحضيرية، ج: ٢، ص: ٤٧١).

المطلب الثالث

المساس بحقوق الغير من خلال الأثر الرجعي لإقرار[٣٢] الغير للتعهد

نصت المادة (١٥٣/ ٢ مدني مصري) على الأثر الرجعي لإقرار الغير للتعهد بقولها: "أما إذا قبل الغير هذا التعهد، فإن قبوله لا ينتج أثرًا إلا من وقت صدوره، ما لم يتبين أنه قصد صراحة أو ضمنًا أن يستند أثر هذا القبول إلى الوقت الذي صدر فيه التعهد".

(٣٠) الفضولي: عرفته المادة ١٨٨ مدني مصري بأنه: "من يتولى عن قصد القيام بشأن عاجل لحساب شخص آخر دون أن يكون ملزمًا بذلك".

(٣١) هي:١- أن يقوم الفضولي بشأن عاجل لحساب شخص آخر، وهذا هو الركن المادي. ٢-أن يقصد في قيامه بهذا الشأن العاجل مصلحة رب العمل وهذا هو الركن المعنوي. ٣- ألا يكون الفضولي إزاء هذا الشأن العاجل ملتزمًا به، ولا موكلاً فيه، ولا منهيًا عنه، وهذا الركن يمكن أن يطلق عليه الركن القانوني.

(٣٢) الإقرار: هو تصرف يرد على عقد صحيح من شخص لم يكن طرفًا فيه، ولا ملتزمًا به، فيجعله نافذًا في حقه، بخلاف الإجازة التي ترد على عقد قابل للإبطال .

لكن هذا الأثر الرجعي لا يترتب إلا في علاقة الغير الذي يقبل العقد، والمتعاقد مع المتعهد، أي أنه لا يسري في مواجهة الغير ممن يكون قد تلقى من المتعهد عنه حقًا يتعارض مع قبوله للعقد المتعهد به، كما لو كان قد صدر منه بيع للمنقول الذي ينصب التعهد على نقل ملكيته، قبل أن يقبل العقد المتعهد به، فلا يمكن أن يؤدي قصده إلى جعل مثل هذا القبول ذا أثر رجعي إلى الإضرار بحقوق المشتري منه لنفس المنقول، والذي أبرم بيعه قبل قبوله للتعهد .

فمثلاً إذا تعهد زيد أن عمرًا يبيع منقولاً يملكه لإبراهيم، ولكن عمرًا باع المنقول لعلي، ثم قبل التعهد الصادر من زيد ، فعمرو في هذا المثال قد باع المنقول مرتين متتاليتين: الأولى: لعلي، والثانية: لإبراهيم (السنهوري، ج: ١ ، ص: ٥٦٠ ، الشرقاوي، ص: ٣٩٦، ٣٩٧) وإذا تبين أن قبوله للتعهد بأثر رجعي، فإنه يضر بعلي، إذ يكون شراؤه متأخرًا عن إبراهيم، ومن ثم لا يكون للإقرار أثر رجعي بالنسبة لعلي ويتقدم على إبراهيم، أما إذا كان المبيع عقارًا، فالتفاضل يكون بالأسبقية إلى التسجيل.

الخاتمة وأهم النتائج

الحمد لله الذي يسّر بكرمه وفضله ولطفه إتمام هذا البحث؛ فله الحمد أولاً وأخرًا، ظاهرًا وباطنًا، وأسأله سبحانه المزيد من فضله وتوفيقه وإحسانه.

وبعــد :

فالجدير بالذكر أن خاتمة البحث ليست ترديداً لما حواه من تقسيمات وموضوعات مُثارة، ولكنها عرض لما توصلت إليه من نتائج، وبناءً عليه أذكر فيما يلي أهم نتائج هذا البحث، والله أسأل أن يرزقنا حُسن الخاتمة .

أهم النتائج

أولاً: خول الدستور المصري المشرع سلطة جعل أي تشريع يسري على الماضي لولا أنه تدارك هذه السلطة الاستثنائية في مجال التشريعات العقابية .

ثانيًا: لا يؤثر بطلان العقد وزواله بأثر رجعي على أعمال الإدارة التي تبقى قائمة لمصلحة الغير المستفيد منها.

ثالثًا : إن الأثر الرجعي للبطلان لا يقتصر على المتعاقدين فقط، وإنما يسري على غيرهما أيضًا بمعنى سقوط الحقوق التي كسبها الغير متى سقط حق المتصرف إليه نتيجة لبطلان سنده، يستوي في ذلك الفسخ، والانفساخ والتفاسخ أي التقايل – فلا يقتصر الأثر الرجعي على المتعاقدين، بل يشمل الغير أيضًا.

رابعًا : إن إجازة العقد القابل للإبطال، لا يجوز أن تخل بحقوق الغير، فالإجازة تلحق العقد القابل للإبطال، لأن له وجودًا قانونياً، ما دام أن بطلانه لم يتقرر، وإن كان هذا الوجود مهددًا بالزوال، فإذا لحقته الإجازة استقر وجود العقد نهائيًا غير مهدد بالزوال، ويعتبر العقد صحيحاً من وقت صدوره لا من وقت الإجازة أي بأثر رجعي.

خامسًا : إذا قبل الغير التعهد، فإن قبوله لا ينتج أثرًا إلا من وقت صدوره، ما لم يتبين أنه قصد صراحة أو ضمنًا أن يستند أثر هذا القبول إلى الوقت الذي صدر فيه التعهد .

المصادر والمراجع

أولاً - المصادروالمراجع العربية:

- **أبو السعود، رمضان** (١٩٩٧م). الوجيز في الحقوق العينية الأصلية ، طبعة دار المطبوعات الجامعية بالإسكندرية.
- **أبو السعود، رمضان**(١٩٨١م). الوسيط في شرح مقدمة القانون المدني ، الطبعة الثانية.
- **أبو السعود، رمضان ، زهران، همام محمد (١٩٩٨م)**. التأمينات الشخصية والعينية ، طبعة دار المطبوعات الجامعية بالإسكندرية .
- **ابن منظور،جمال الدين**: لسان العرب ، طبعة دار صادر بيروت.
- **البيه، محسن عبد الحميد (١٩٩٣م)**. نظرية الوارث الظاهر (دراسة تحليلية تأصيلية في القوانين المصري والكويتي والفرنسي) ، طبعة مكتبة الجلاء الجديدة بالمنصورة، مصر.
- **تناغو، سمير** (١٩٨٥م). النظرية العامة لقانون ، طبعة منشأة المعارف بالإسكندرية .
- **تناغو، سمير**: المبادئ الأساسية في نظرية العقد وأحكام الالتزام ، منشأة المعارف بالإسكندرية .
- **حسن، علي أحمد (١٩٨٥ م)**. تقادم في المواد المدنية والتجارية فقهاً وقضاءً طبقاً لأحكام محكمة النقض حتى عام ١٩٨٥م ، الناشر: منشأة المعارف بالإسكندرية .
- **حسن، على سيد (١٩٨٣م)**. المدخل إلى علم القانون ، الكتاب الأول نظرية القانون، طبعة دار النهضة العربية بالقاهرة.
- **الحصري، محمد محمود ، عابدين، محمد أحمد**(١٩٨٦م). الفسخ والانفساخ والتفاسخ في ضوء القضاء والفقه، الناشر: منشأة المعارف بالإسكندرية ١٩٨٦م .

- **حماد، رأفت**: الوجيز في الالتزامات الجزء الثاني، أحكام الالتزام، الناشر: دار النهضة العربية، القاهرة .
- **زكي، محمود جمال الدين (١٩٧٨م)**. الوجيز في النظرية العامة للالتزامات، طبعة مطبعة جامعة القاهرة، الطبعة الثالثة.
- **السنهوري، عبدالرزاق أحمد**: الوسيط في شرح القانون المدني ، طبعة دار إحياء التراث العربي .
- **شاهين، إسماعيل (١٩٩٥م)**. ضوابط مبدأ عدم رجعية القوانين، طبعة دار النهضة العربية بالقاهرة، الطبعة الأولى .
- **الشرقاوي، جميل (١٩٩٥م)** النظرية العامة للالتزام، الكتاب الأول، دار النهضة العربية بالقاهرة.
- **الصدة، عبد المنعم فرج (١٩٨٦م)**. مصادر الالتزام، طبعة دار النهضة العربية، القاهرة .
- **طلبة، أنور(١٩٩١م)**. مجموعة المبادئ القانونية التي قررتها محكمة النقض منذ إنشائها سنة ١٩٣١م، طبعة المكتب الجامعي الحديث .
- **عباس، محمد حسني (١٩٥٩م)**. العقد والإرادة المنفردة ، مكتبة النهضة المصرية بالقاهرة .
- **عبد الباقي ،عبد الفتاح (١٩٤٨م)**. موسوعة القانون المدني المصري، نظرية العقد والإرادة المنفردة، دراسة معمقة ومقارنة بالفقه الإسلامي، مطبعة نهضة مصر.
- **عبد الرحمن، حمدي (١٩٩٩م)**. الوسيط في النظرية العامة للالتزام، الكتاب الأول، المصادر الإرادية للالتزام، طبعة دار النهضة العربية بالقاهرة، الطبعة الأولى.
- **العطار ، عبد الناصر (١٩٧٥م)**. نظرية الالتزام في الشريعة الإسلامية والتشريعات العربية، الكتاب الأول، مصادر الالتزام ، طبعة مطبعة السعادة .
- **العطار، عبد الناصر (١٩٧٩م)** مدخل لدراسة القانون وتطبيق الشريعة الإسلامية، مطبعة السعادة .
- **الغاياتي، لاشين (١٩٨٦م)**. بيع ملك الغير في القانون المدني والفقه الإسلامي، الناشر : مكتبة جامعة طنطا، الطبعة الأولى.
- **الغول، أحمد إبراهيم محمد إبراهيم (٢٠٠٦م)**. الأثر الرجعي في الفقه الإسلامي والقانون المدني "دراسة مقارنة" ، رسالة مقدمة لنيل درجة العالمية [الدكتوراه] في الفقه من كلية الشريعة والقانون بدمنهور.

- **فخـري، عـاطف** (١٩٧٦م). الغـير في القـانون المدني المصري ، رسالة دكتوراه من كلية الحقوق – جامعة الإسكندرية.
- **فرج، توفيق**(١٩٨١م) . المدخل للعلوم القانونية، الطبعة الثانية .
- **فودة، عبد الحكم (١٩٩٣م)**. إنهاء القـوة الملزمـة للعقد، دراسة تحليلية على ضوء قضـاء الـنقض ، طبعة دار المطبوعات الجامعية بالإسكندرية .
- **فودة، عبد الحكم (١٩٩٩م)**. البطلان في القـانون المـدني والقـوانين الخاصـة ، طبعـة دار الفكـر والقانون بالمنصورة، الطبعة الثانية .
- **قرة، فتيحة**: أحكام الوضع الظاهر، الناشر منشأة المعارف بالإسكندرية .
- **قلعـة جـي، محمـد رواس** (١٤١٦هـ ـ ١٩٩٦م) معجم لغة الفقهـاء، طبـع دار النفـائس، الطبعـة الأولى.
- **كيرة، حسن (١٩٥٨م)**. مشكلة تنـازع القـوانين في الزمان، بحـث ، نشـر كليـة الحقـوق جامعـة الإسـكندرية، السـنة السـابعة، العـدد الثالـث والرابع.
- **مجموعة الأعمال التحضيرية** ، مطبعة دار الكتـاب العربي، وطبعة مطبعة أحمد مخيمر بشارع فاروق .
- **المنجي، محمد** (١٩٨٥م) الحيازة ، دراسة تأصيلية للحيازة مـن النـاحيتين المدنيـة والجنائيـة ، طبعـة منشأة المعارف بالإسكندرية ، الطبعة الثانية .
- **المهدي، نزيه محمد الصـادق (٢٠٠٢م)**. النظريـة العامة للالتزام، الجزء الأول، مصـادر الالتـزام ، طبعة دار النهضة العربية بالقاهرة .

References

Fakhri, Atef. (1976). The Other in the Egyptian Civil Law, (in Arabic) (Ph.D Thesis, The College of Law, The University of Alexandria, Egypt).

Al-Ghul, Ahmed. (2006). Ex post Facto Impact in both Islamic Sharia and Civil Law, A Comparative Srudy, (in Arabic) (Ph.D Thesis, The College of Sharia and Law, Damanhur, Egypt).

Kivah, Hasan (1958). The Problem of Timing in Law Conflicts, (in Arabic) *Journal of the College of Law*, The University Alexandria, Year 7, Issue 3-4.

مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان لمهارات تقييم المعلومات

سعود بن سليمان النبهاني(١)، و أحمد بن جمعة الريامي(٢)

كلية العلوم التطبيقية

(قدم للنشر في ٠١/ ٠٧/ ١٤٣٦ هـ؛ وقبل للنشر في ٢٧/ ٠٧/ ١٤٣٦ هـ)

ملخص البحث: استهدف البحث معرفة مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان لمهارات تقييم المعلومات، حيث تكونت عينة البحث من (١٨٦) معلمًا ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية في تخصصي الجغرافية والتاريخ، مشكلين ما نسبته (٤٢ ٪) من حجم المجتمع، تم اختيارهم بالسحب العشوائي البسيط، ولتحقيق أهداف البحث تم استخدام اختبار خاص مكون من (٣٠) سؤالًا اختباريًا من نمط الاختيار من متعدد، يقيس ثلاث مهارات من مهارات تقييم المعلومات هي: مهارات اكتشاف التحيز في المعلومات، ومهارة التمييز بين الحقيقة والرأي، ومهارة التمييز بين المعلومات المناسبة وغير المناسبة بواقع (١٠) أسئلة لكل مهارة. وتم تطبيق الاختبار بعد التحقق من خصائصه السيكومترية، وأظهرت نتائج البحث أن مستوى امتلاك المعلمين عينة البحث لمهارات تقييم المعلومات كان دون المستوى المقبول تربويًا والذي حدده الباحث بـ (٨٥ ٪). ولم تكشف نتائج البحث عن وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى امتلاك مهارات تقييم المعلومات تعزى لمتغير: النوع، والتخصص، وسنوات الخبرة العملية.

الكلمات المفتاحية: مهارات تقييم المعلومات، مستوى امتلاك مهارات تقييم المعلومات، مرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان.

*****

Evaluating Information Skills of Social Studies Teachers in Basic Education Stage in the Sultanate of Oman

Saud Sulaiman Al-Nabhani[1], and Ahmed Juma Al-Riyami[2]

College of Applied Sciences

(Received 20/04/2015; accepted 16/05/2015)

DOI: 10.12816/0015522

Abstract: The research aims to measure the skills of evaluating information of social studies teachers in basic education stage in the Sultanate of Oman. The research consists of 186 male and female geography and history teachers, i.e. 42% of community size, who are randomly chosen. For the purpose of the study, an MCQ exam of 30 questions is specifically designed to measure three skills of evaluating information: detecting bias in information, distinguishing between facts and opinions, and distinguishing between relevant and irrelevant information; each skill is assigned ten questions testing the application after verifying the psychometric characteristics. The research results show that the skills of evaluating information of the teachers involved in this study are very weak. They are below the minimum level set by the researcher. The findings also show that there is no significant statistically difference in the teachers' skills when the variables of gender, major and teaching expertise are considered.

Key Words: Evaluation of information skills, basic education stage in the Sultanate of Oman.

Corresponding author: (1) Associated Professor in Social studies Curriculum and Instruction, Nazwa, Oman

(١) أستاذ مشارك، مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليبها، كلية العلوم التطبيقية بنزوى، وزارة التعليم العالى، سلطنة عمان.

e-mail: saud_nebhani.niz@cas.edu.om

(2) Assistant Professor in Social studies Curriculum and Instruction, Sur, Oman

(٢) أستاذ مساعد، مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليبها، كلية العلوم التطبيقية بصور، وزارة التعليم العالي، سلطنة عمان.

المقدمة

يعد مبحث الدراسات الاجتماعية من أكثر المباحث الدراسية تأثراً بالأحداث والتغيرات المجتمعية، التي تسهم في تكوين نتاجات فكرية تجسدها المعرفة الإنسانية، ولهذا فإن القائمين على بناء مناهجها الدراسية وتعليمها؛ يسعون دائماً للحصول على كل ما هو جديد يمكن أن يثري مادتها، ويزيد من فاعليتها.

وهذا كله كما يشير الغبيسي (2001) أدى إلى توثيق الصلة بين المتعلم وبيئته المحلية بشكل دفع بعلماء التربية إلى الارتقاء بأهدافها التعليمية، والنهوض بمحتواها العلمي، وابتكار طرق وأساليب تدريسية جديدة تتناسب مع طبيعتها وأهدافها. لاسيما في ظل تعدد فروعها وتنوع روافدها العلمية بين علوم إنسانية وطبيعية (NCSS, 1994).

لقد طالب كثير من المربين بضرورة تبني أفكار واتجاهات ومداخل تدريسية جديدة، تعتمد على تقييم الواقع ودراسة مكوناته ومقوماته (عرفة، 2004) وتجعل المعلم منظمًا للعملية التعليمية بأكملها، فيصبح المتعلم بذلك مشاركًا ومسهمًا فاعلاً في المواقف التعليمية (حسن، 1999). وهذا كله لن يتحقق إلا من خلال تمكن المعلم من مهارات مهنية تؤهله للقيام بعملية تقييم المعلومات التي يتعامل معها في المواقف التعليمية (نبيل، 2003).

ويؤكد بوبكيويتز (Popkewitz,1999) أن مبحث الدراسات الاجتماعية هو جزء متكامل من العملية التعليمية، ومتجذر في بنائها المنظومي، ولهذا فهو مبحث متأصل في البنية الثقافية للمعلم، ومتصل بخبراته الشخصية، ما يعني أنه يجعل المعلم قادرًا على تقييم مضامينه العلمية ومحتوياته المعرفية. وترى كل من لجهلن وهارتونين (Laughlin & Hartoonian, 1995) أن التحدي الكبير الذي يواجه معلمي الدراسات الاجتماعية هو كيفية مساعدة المتعلمين على استخدام المعلومات التي يستقبلونها والتفاعل معها للوصول إلى المعرفة بأنفسهم.

لقد أكدت الفلسفة التربوية الحديثة أن من بين أهداف مبحث الدراسات الاجتماعية السعي نحو تكوين التفكير المنتج الذي يتطلب من المتعلمين التوصل إلى معلومات ذات مصداقية عالية ودقة علمية وعمق استراتيجي والذي لن يتم إلا بإتاحة الفرصة أمامهم لنقد تلك المعلومات وتقييمها (Massialas & Allen,1996).

ولما كانت الدراسات الاجتماعية بحكم محتواها العلمي تمثل وعاءً فكريا يتضمن أنماطاً متنوعة من المعرفة الإنسانية؛ يتولى معلم الدراسات الاجتماعية بخبرته المهنية نقلها إلى طلابه؛ فإن هذا الإجراء يتطلب من المعلم تمكنا فعلياً من مهارات تقييم المعلومات، باعتبارها وسيلة تربوية للحكم على مصداقية المعلومات ودقتها ومدى احتياج الطلبة لها. وفي هذا السياق يرى كلاين (Klein, 1991) أن الغرض الأساسي من امتلاك المعلم مهارات تقييم المعلومات هو التوصل إلى فهم حقيقي لمدركاتنا الحسية، من أجل إيجاد حلول مناسبة للمشكلات القائمة، وبهذا يستطيع من خلال تمكنه من مهارات تقييم المعلومات من القيام باستقصاء عقلي لحلول مختلفة، دون الاضطرار إلى استخدام جميع النشاطات الجسمية، التي قد تستخدم في حل المشكلة.

ولهذا فإن التحدي الكبير الذي يواجه معلمي الدراسات الاجتماعية هو كيفية تمكنهم من مساعدة الطلبة على استخدام المعلومات التي يستقبلونها وكيفية تفاعلهم معها وصولا إلى المعرفة بأنفسهم، وهذا يتطلب فهما حقيقيًا لمهارات تقييم المعلومات (Laughlin & Hartoonian, 1995). ويؤيد هذه النظرة ما ذهب إليه كل من (Massialas & Allen, 1996) اللذين يريان أن محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية يتصف بخصوصية العلوم الاجتماعية ذات السمة العلمية المتصفة بالوفرة المعلوماتية، التي يصعب على المعلم تحجيمها وتقديم الأنسب منها، دون امتلاكه لمهارات تقييم المعلومات، التي تعد المنطلق الأساس في تصنيف المعرفة وفقا لمبدأ الأهمية والحاجة للمتعلمين.

ويذكر توماس (2005) أن من بين أهداف الدراسات الاجتماعية تحقيق الفهم الناقد للتاريخ، والجغرافية، والاقتصاد، والسياسة، وعلم الاجتماع. ويقتضي هذا الهدف كما يرى (Ncss, 1996) تمكن معلمي الدراسات الاجتماعية من مهارات تقييم المعلومات التي تؤهلهم للتعامل مع المعلومات التي تتضمنها كتبهم المدرسية، بشكل يجعلهم قادرين على اختبارها وتقييمها بأنفسهم. وهذا يتطلب كما أوضح ليمليتشل (Lemlech, 1999) تطويرًا تربويًا ممنهجًا لمهارات تقييم المعلومات في كتب الدراسات الاجتماعية وتنمية مدروسة لتلك المهارات لدى المعلمين.

ويتناول مبحث الدراسات الاجتماعية الكثير من القضايا ذات الطابع العلمي الجدلي، حتى إنها أصبحت جزءًا مهما من طبيعة مضمونها، ومكونا رئيسًا من عناصر تعليمها وتعلمها، وهذا يتطلب إدراكًا واعيًا من معلميها لمهارات تقييم المعلومات

بمختلف أنواعها لكونها تعينه على تحليلها ودراسة أبعادها (White, 2000). ويؤكد بايست (Bisset, 2005) في هذا المعنى أن جدلية الطرح العلمي الذي يعد هدفًا من أهداف تدريس الدراسات الاجتماعية يعتمد على الاستخدام السليم للمصادر والوثائق ونقدها وتفسيرها وتقييمها، وهذا ما لن يتحقق إلا في ظل وجود مهارات تقييم المعلومات لدى معلمي الدراسات الاجتماعية.

ويرى الجمل (2005) أن تنوع مصادر المعلومات في مبحث الدراسات الاجتماعية في الوقت الراهن يدعو إلى استخدام الاستقصاء المنظم ويتطلب تحديد المصادر وتنظيمها وتفسيرها وتقييم معلوماتها. وهذا ما دفع كلا من دراك ونيلسون (Drake & Nelson, 2005) إلى الجزم بأن من أهم فوائد تعلم مباحث الدراسات الاجتماعية هو مساعدة المعلمين والمتعلمين على التمييز بين الحقيقة، والرأي، والكشف، عن التحيز في المعلومات وهي جميعها منتظمة، تشكل جزءًا من مهارات تقييم المعلومات. وقد ذكر (Stockhaus, 1981) صراحة أن من المهارات الأساسية التي تسعى الدراسات الاجتماعية إلى تحقيقها مهارات تقييم المعلومات والمتمثلة في: مهارة اكتشاف التحيز في المعلومات، ومهارة التمييز بين الحقيقة والرأي، ومهارة التمييز بين المعلومات المناسبة، وغير المناسبة.

ويؤكد السليم (2012) أن هناك ترابطًا بين التفكير ومهارات تقييم المعلومات، وهذا يدل على تكامل العمليات الداخلية في منظومة التفكير الإنساني، تعزى إلى وجود نشاط ذهني معرفي تفاعلي انتقائي عمدي، يكون موجهًا نحو صياغة حلول مناسبة لمشكلة ما، أو اتخاذ قرار معين، أو إشباع رغبة في الفهم، أو إيجاد شفافية وتوضيح لسؤال مبهم، ويتعلمه الفرد من خلال الظروف البيئية والاجتماعية المحيطة.

وبالتالي فمهارات تقييم المعلومات هي سلوك أدائي مقصود ونشاط عقلي يقوم به الفرد من أجل الوصول إلى حلول مناسبة للمواقف الإشكالية، عن طريق دراسة ظروفها، وتحليل مكوناتها، وصولاً إلى إدراك معالمها الرئيسة، وعلاقتها ببعضها، ثم تنظيم الخبرات السابقة في ضوء ظروف المشكلة، بطريقة تؤدي إلى الحلول المنشودة (علي، 1994).

ويذكر تاسي (Tasi, 1996) أن التفكير باعتباره وسيلة لتحقيق الوضوح والدقة المستندة إلى العقل، تقوم عليه منظومة مهارات تقييم المعلومات، لاسيما نمط التفكير الناقد، الذي يجعل الفرد قادرًا على إصدار أحكام مبنية على رؤية نقدية مستندة إلى منطق التفكير

السوي. وبالتالي فإن جودة تفكير المرء تؤثر على جودة تعاملاته الحياتية المختلفة. وهذا ما يؤكده مركز تربية المواطنة في الولايات المتحدة الأمريكية Center for Civic Education (CFCE, 1994) الذي أوضح أن المتعلم في المجتمع الديمقراطي بحاجة ماسة إلى مهارات التفكير المختلفة، وفي مقدمتها مهارات التفكير الناقد، لكونها تمثل المنطلق الأساس في تزويده بمهارات تقييم المعلومات التي تنظم مختلف تعاملاته العلمية، والمعرفية.

وفي ضوء ما سبق يمكن للباحثين استخلاص ثلاثة مرتكزات علمية أساسية يقوم عليها البحث الحالي وهي:

- المرتكز الأول: أن مهارة تقييم المعلومات من المهارات الأساسية والاستراتيجية التي يسعى مبحث الدراسات الاجتماعية إلى تحقيقها وتنميتها لدى الطلبة، وهذا ما لن يتحقق إلا في ظل وجود معلم كفء للدراسات الاجتماعية يمتلك مهارات تقييم المعلومات، وهذا ما أيده كثير من الباحثين (Lemlech, 1999؛ White, 2000؛ الغبيسي، 2001؛ الجمل، 2005؛ Bisset, 2005).

- المرتكز الثاني: ارتباط مهارة تقييم المعلومات بمهارات التفكير بصفة عامة، ومهارات التفكير الناقد على وجه الخصوص (Beyer, 2001؛ Tasi, 1996؛ الربضي، 2004)، وهذا ما جعل التمكن من مهارات التفكير الناقد وسيلة تربوية للتمكن من مهارات تقييم المعلومات (Chaido & Sai, 1999؛ الغبيسي، 2001؛ عرفة، 2004؛ مرعي ونوفل، 2007).

- المرتكز الثالث: أن مهارة تقييم المعلومات مهارة كلية شمولية يندرج ضمنها مجموعة من المهارات الفرعية (Fertig, 2005). ولعل البحث الحالي يستند إلى ما توصل إليه (Stockhaus, 1981) الذي صنف مهارات تقييم المعلومات إلى المهارات الثلاث الآتية: مهارة اكتشاف التحيز في المعلومات، ومهارة التمييز بين الحقيقة والرأي، ومهارة التمييز بين المعلومات المناسبة وغير المناسبة.

وفي ضوء الاستخلاصات السابقة، جاء هذا البحث يرتكز إلى دراسة المهارات الثلاث التي تُكَوِّنُ مجتمعة مهارة تقييم المعلومات، والتي وضعها ستوكهوس (Stockhaus, 1981)، والمتمثلة فيما يلي:

- مهارة اكتشاف التحيز في المعلومات: وهي مهارة توضح مستوى المصداقية في المعلومة التي تَحَصَّلَ عليها معلم الدراسات الاجتماعية، مع تغييب تأثير المتغيرات المباشرة وغير المباشرة في مصدر المعلومة؛ والانتماء الفكري، أو العقدي لصاحبها، أو

حتى عرقه أو لونه، وهذا يقتضي تطبيق مبدأ الحياد بكل مهنية وعلمية.

- مهارة التمييز بين الحقيقة والرأي: تكشف هذه المهارة عن قدرة معلم الدراسات الاجتماعية على التمييز بين الحقيقة التي تمثل في خصوصيتها حالة علمية ثابتة لا يُقبل الاختلاف حولها، وبين الرأي الذي يمثل صورة من صور الاجتهاد الشخصي المستند إلى قراءة استنباطية أحادية المنطق حول الظاهرة العلمية، وتكون نتيجتها قابلة للاختلاف لكونها تمثل وجهة نظر شخصية تجاه الظاهرة العلمية.

- مهارة التمييز بين المعلومات المناسبة وغير المناسبة: توضح هذه المهارة قدرة معلم الدراسات الاجتماعية على الربط التكاملي بين المعلومات المطروحة والمستويات العقلية والمعرفية والعمرية للطلبة، ومدى الحاجة الفعلية للمعلومة من عدمها، وانعكاساتها التربوية آنيًا ومستقبلاً.

ويرى السليم (2012) أنه على الرغم من الأهمية الكبيرة لمهارات تقييم المعلومات للمعلمين من جهة، وأهمية إكسابها للمتعلمين من جهة أخرى، إلا أن هذه الأهمية لن تتحقق مهما بذلت من جهود؛ ما لم يدرك معلمو الدراسات الاجتماعية طبيعة اختصاصهم وأهدافه التربوية، وبالتالي يكتسبوا مضامينه العلمية: المعرفية، والوجدانية، والمهارية، وبتحقق كل ذلك يجد المعلم نفسه مزودًا بمهارات تقييم المعلومات التي تجعله قادرًا على التعامل مع أهداف الدراسات الاجتماعية ومحتواها العلمي.

ونتيجة لأهمية موضوع مهارات تقييم المعلومات ظهرت الكثير من الدراسات والأبحاث العلمية التي تناولت هذا الموضوع، حيث أجرى كل من كومبز وهاوفتون (Coombs & Houghton, 1995) دراسة بحثت اتجاهات الطلبة نحو مستويات المهارات المطلوبة في البحث عن المعلومات، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود مهارتين ترتبطان بالبحث عن المعلومات هي مهارات ميكانيكية وأخرى ذهنية، مع تفوق المهارات الميكانيكية في عملية، وهذا ما لم يكن متوافرًا بالمستوى المطلوب لدى الطلبة المبحوثين.

كما أجرى جيفيرت وبروس (Geffert & Bruce, 1997) دراسة حول ثقافة المعلومات في كلية سانت أولاف بالولايات المتحدة الأمريكية، وكشفت نتائجها أن الطلبة شعروا بالارتياح بعد دراستهم لمقررات ثقافة المعلومات واكتسابهم للمهارات المعلوماتية المتضمنة فيها، والكيفية العلمية في تقييمها. وأعد هيبورث (Hepworth, 1999) دراسة تقصى من خلالها مهارات المعلومات وتحديد نقاط القوة والضعف فيها،

وبينت نتائج البحث أن المبحوثين يمتلكون مهارات محدودة في مجال ثقافة المعلومات وتقييمها، بل إنهم يواجهون صعوبة في تنفيذ المشروعات التي يكلفون بإنجازها.

وأجرى هارتمان (Hartman, 2001) دراسة حول تصورات طلبة جامعة بالارات الاسترالية لمهارات التعامل مع مصادر المعلومات وتقييمها، وأظهرت النتائج مؤشرات إيجابية لمرئيات الطلبة، مع أن امتلاكهم لمهارات التعامل مع مصادر المعلومات كان دون المستوى المقبول. كما أجرى وانغ (Wang, 2002) دراسة استهدفت معرفة اتجاهات طلبة جامعة جاكسون فيل الحكومية بأمريكا نحو مهارات ثقافة المعلومات، وبينت النتائج أن اتجاهات الطلبة كانت إيجابية للغاية، وأن مهارات ثقافة المعلومات على درجة عالية من الأهمية للطالب الجامعي.

وقام السليم (2012) بإجراء دراسة استهدفت معرفة مستوى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن القدرة على تقييم المعلومات، وكشفت النتائج أن مستوى مهارات تقييم المعلومات لدى معلمي عينة البحث كان دون المستوى المقبول تربويًا. كما قام الشوابكة (2012) بإعداد دراسة هدفت معرفة اتجاهات طلبة العلوم التربوية نحو ثقافة المعلومات، وأوضحت نتائج الدراسة أن اتجاهات أفراد عينة البحث نحو ثقافة المعلومات كانت إيجابية وأنها اختلفت باختلاف النوع ولصالح الذكور.

وعلى الرغم من أهمية الدراسات السابقة التي تناولت مهارات تقييم المعلومات، وما توصلت إليه من نتائج جديدة، إلا أن جميع تلك الدراسات تجمع على أهمية امتلاك مهارات تقييم المعلومات رغم تدني مستوياتها لدى المبحوثين في أغلب الأحيان، وهذا مؤشر تربوي على أهمية تلك المهارات وارتباطها مهنيا بالعمل التربوي (Coombs & Houghton, 1995؛ Geffert & Bruce, 1997؛ الشوابكة، ٢٠١٢؛ السليم، ٢٠١٢).

ونتيجة لأهمية مهارات تقييم المعلومات للمعلمين بصفة عامة (Stockhaus, 1981؛ Hartman, 2001؛ Wang, 2002)، وأهميتها لمعلمي الدراسات الاجتماعية بصفة خاصة (White, 2000؛ الجمل، ٢٠٠٥؛ Bisset, 2005؛ السليم، ٢٠١٢)، ولندرة الدراسات السابقة التي بحثت مستوى امتلاك المعلمين لتلك المهارات (السليم، ٢٠١٢)، جاء هذا البحث كمحاولة علمية لتقصي مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان لمهارات تقييم المعلومات.

مشكلة البحث

نتيجة للتطورات والتغيرات التي تشهدها المؤسسات التربوية في الوقت الراهن، وتأثرها بالتراكمات العلمية والمعرفية، التي تعد سمة مميزة لهذه المرحلة التاريخية، أصبح المعلم باعتباره منظم العملية التعليمية مطالباً بامتلاك الكثير من مهارات التفكير؛ ومنها مهارات تقييم المعلومات.

ولما كان مبحث الدراسات الاجتماعية ميداناً تربويًا ثَريًّا بالمعلومات المختلفة، نظرًا لطبيعة أهدافه ومحتواها المعرفي (Laughlin & Hartoonian, 1995؛ الغبيسي، 2001). حتم كل ذلك أن يكون معلم الدراسات الاجتماعية ملمًا ببعض المهارات الأساسية التي تعينه في التعامل مع المعلومات التي يتولى عملية تدريسها ونقلها للطلبة (Ncss, 1994).

لهذا كله كان من اللازم أن يكون معلم الدراسات الاجتماعية على معرفة أكيدة بمهارة الكشف عن التحيز في المعلومات، إضافة إلى مهارة التمييز بين الحقيقة والرأي، ثم مهارة المعلومات المناسبة وغير المناسبة للطلبة (السليم، ٢٠١٢؛ الجمل، 2005؛ Lemlech, 1999). وهذه المهارات كلها تشكل في مجموعها مهارات تقييم المعلومات والحكم على جودتها وصحتها تربويًا (Stockhaus, 1981).

ولما كان إنماء هذه المهارات لدى المعلم يعتمد على خصوصية شخصيته، وقدراته الإدراكية: العقلية، والنفسية من جهة، وعلى مواصفات إعداده وبنائه المهني قبل الخدمة وأثنائها من جهة أخرى، فإن كل هذا سينعكس على أدائه التدريسي في المواقف الصفية، لذا كان من اللازم تمكنه من مهارات تقييم المعلومات. خاصة وأن العديد من المربيين (Massialas & Allen, 1996؛ Popkewitz, 1999؛ نبيل، 2003؛ عرفة، 2004؛ Drake & Nelson, 2005) ينظرون إلى محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية على أنه ثري بالمعلومات ذات المستويات العليا من التفكير، والتي يتوقف نجاح تمكن المتعلم منها على مدى تمكن معلم الدراسات الاجتماعية من المهارات الأساسية في تقييم المعلومات وتحليلها.

ونتيجة لهذه الأهمية الكبيرة لامتلاك مهارات تقييم المعلومات لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في سلطنة عمان، جاء هذه البحث كمحاولة جادة من قبل الباحثين للوقوف على مستوى امتلاك المعلمين لهذه المهارات، والذي تم التوصل إليه من خلال اختبار خاص بذلك.

أسئلة البحث

يمكن تحديد مشكلة البحث في محاولة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

١. ما مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان لمهارات تقييم المعلومات الثلاث: (اكتشاف التحيز، والتمييز بين الحقيقة والرأي، والتمييز بين المعلومة المناسبة وغير المناسبة) والمهارات الثلاث مجتمعة مقارنة بالمستوى المقبول تربويا (85 ٪) ؟

٢. هل يختلف مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان لمهارات تقييم المعلومات الثلاث: (اكتشاف التحيز في المعلومات، والتمييز بين الحقيقة والرأي، والتمييز بين المعلومة المناسبة وغير المناسبة) والمهارات الثلاث مجتمعة باختلاف كل من: النوع، أو التخصص، أو سنوات الخبرة العملية؟

أهداف البحث

يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الهدفين الآتيين:

- الوقوف على مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان لمهارات تقييم المعلومات.

- التعرف إلى أثر كل من متغير النوع والتخصص وسنوات الخبرة العملية على مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان لمهارات تقييم المعلومات.

أهمية البحث

تنبع أهمية هذا البحث من أهمية الموضوع الذي يدرسه، وهو قدرة معلمي الدراسات الاجتماعية على تقييم المعلومات التي يتعاملون معها في الميدان التربوي، باعتبارها من المهارات المهمة مهنيًا، والتي تستهدف تنمية وتطوير مهارات التفكير بصفة عامة، وما يؤكد على أهمية هذا البحث؛ تلك التراكمات الهائلة من المعلومات، التي أفرزتها ثورة المعرفة والتقنية الحديثة، وهذا ما يتطلب من المعلم تفحص تلك المعلومات ودراستها وتقيمها، وهذا ما لن يتأتى إلا من خلال امتلاكه وتمكنه من المهارات الأساسية لتقييم المعلومات. كما أتت أهمية هذا البحث من خلال إمكانية البناء على نتائجه في عملية تطوير الأداء المهني للمعلمين في سلطنة عمان، إضافة إلى تطوير البرامج الأكاديمية المعتمدة في إعدادهم. كما قد يكون هذا البحث حافزًا علميًا نحو إعداد مزيد من الدراسات والأبحاث في مجال مهارات تقييم المعلومات بصفة عامة.

مصطلحات البحث

لغاية هذا البحث تم تعريف المصطلحات الآتية:

- **مهارات تقييم المعلومات:** قدرة معلمي الدراسات الاجتماعية في اكتشاف التحيز في المعلومات في النص التاريخي أو الجغرافي المطروح وإدراك الفروق في المعلومات التي يحتويها هذا النص من حيث كونها حقائق ثابتة لا يختلف حولها، أم أنها آراء تقبل وجهات النظر المختلفة، وإبراز الفروق في ماهية المعلومات ومدى مناسبتها للمتعلمين من حيث: طبيعتها وقيمتها وفوائدها في الحياة.

- **مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات تقييم المعلومات:** هي الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة البحث من معلمي الدراسات الاجتماعية في اختبار مهارات تقييم المعلومات المعد من قبل الباحثين خصيصا لهذا الغرض.

- **مرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان:** هي المرحلة الدراسية التي تمثل الصفوف العشر ة الأولى من السلم التعليمي في وزارة التربية والتعليم العُمانية.

حدود البحث

اقتصر البحث الحالي على:

- دراسة مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية في سلطنة عمان (أفراد عينة البحث) لمهارات تقييم المعلومات وهي: (مهارة اكتشاف التحيز في المعلومات ومهارة التمييز بين الحقيقة والرأي، ومهارة التمييز بين المعلومات المناسبة، وغير المناسبة).

- عينة من معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عُمان في محافظة الداخلية في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠١٤/ ٢٠١٥م).

- اقتصرت أداة البحث على قياس ثلاث مهارات هي: مهارة اكتشاف التحيز في المعلومات، ومهارة التمييز بين الحقيقة والرأي، ومهارة التمييز بين المعلومات المناسبة وغير المناسبة. وبالتالي فإن إمكانية تعميم نتائج البحث سيتوقف على مدى توافر دلالات الصدق والثبات في الاختبار المعد خصيصًا لقياس تلك المهارات.

منهجية البحث

اعتمد البحث في تصميمه العلمي على المنهج الوصفي المسحي، نظرًا لملاءمته لأغراض البحث. وهو منهج علمي قائم على وصف ما هو كائن فعلياً ثم تفسيره، وتحديد العلاقات الموجودة بين مكوناته،

ويعد هـذا المـنهج مـن أفضـل المنهجيـات البحثيـة في التعامل مع موضوع البحث الحالي؛ لأنه لا يقتصر على جمع البيانات بل يتعدى ذلك إلى تحليلها والمقارنة بينهـا وتفسيرها.

إجراءات البحث

تحديد مجتمع البحث وعينته

تكون مجتمع البحث من جميع معلمـي الدراسـات الاجتماعيـة بمرحلـة التعلـيم الأسـاسي في محافظـة الداخلية بسلطنة عمان، والبـالغ عـددهم (442) معلـمًا ومعلمة. وباستخدام السحب العشـوائي البسـيط تـم اختيار عينة البحث المكونة من (186) معلـمًا ومعلمـة، والتي شكلت ما نسبته (42٪) مـن المجتمـع الأصـلي. والجدول رقم (1) يبين توزيع أفراد عينة البحث وفقًـا لمتغيراتها: النوع، والتخصص، والخبرة العملية.

الجدول رقم (١)

توزيع أفراد عينة البحث وفقا لمتغيري النوع والتخصص والخبرة العملية

المتغير	المستوى/ الفئة	العدد	النسبة المئوية
النوع	ذكر	٩٥	٪٥١
	أنثى	٩١	٪٤٩
التخصص	جغرافيا	٩٣	٪٥٠
	تاريخ	٩٣	٪٥٠
الخبرة العملية	أكبر من 1 سنة – أقل من 5 سنوات	٥٨	٪٣١.٢
	أكبر 5 سنوات – أقل 10سنوات	٥٦	٪٣٥
	أكبر ١٠ سنوات	٦٣	٪٣٣.٨
المجموع		١٨٦	٪١٠٠

إعداد أداة البحث (اختبار تقييم مهارات المعلومات لمعلمي الدراسات الاجتماعية)

- **بناء الاختبار:**

لتحقيق الغرض الأساسي من البحث، قام الباحث ببناء اختبار خاص، يستهدف قياس مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان لمهارات تقييم المعلومات، وقد أفاد الباحث في وضع التصور العام للاختبار من دراسة كل من: (Stockhaus, 1981، السليم،2012)، وقد ظهر الاختبار في صورته النهائية مكونًا من (30) سؤالًا اختباريًا من نمط الاختيار من متعدد، وقد أعد هذا الاختبار لقياس ثلاث مهارات أساسية هي: مهارة اكتشاف التحيز في المعلومات، ومهارة التمييز بين الحقيقة والرأي، ومهارة التمييز بين المعلومات المناسبة وغير المناسبة، بواقع (10) أسئلة اختبارية للكشف عن مستوى امتلاك كل مهارة.

- **صدق الاختبار**

قام الباحث بتطبيقه الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلمًا ومعلمة من خارج عينة الدراسة، حيث تم حساب معامل ارتباط المهارات الثلاث للاختبار والاختبار ككل والجدول (2) يبين ذلك.

الجدول رقم (٢)

مصفوفة معاملات الارتباط بين درجات المهارات الثلاث لاختبار تقييم المعلومات والاختبار ككل

مهارات المقياس	اكتشاف التحيز في المعلومات	التمييز بين الحقيقة والرأي	التمييز بن المعلومات المناسبة وغير المناسبة
اكتشاف التحيز في المعلومات	٠.٦٩		
التمييز بين الحقيقة والرأي	٠.٧١	٠.٥٦	
التمييز بين المعلومات المناسبة وغير المناسبة	٠.٥٤	٠.٥٠	٠.٨٠
الكلي	**٠.٨٥**	**٠.٧٦**	**٠.٩٣**

جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠١).

تشير نتائج الجدول (٤) إلى أن قيم معاملات الارتباط الداخلية بين المهارات الفرعية والدرجة الكلية للاختبار تراوحت بين (٠.٥٠ إلى ٠.٨٠)، وجميعها دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠١). وبناءً على ذلك تم اعتماد جميع فقرات هذا المقياس لأغراض الدراسة الحالية.

ثم قام الباحث بعرض الاختبار على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال المناهج والتدريس بلغ عددهم (٧) محكمين. وذلك بهدف التأكد من صدقه من خلال ما يعرف بصدق المحكمين، وإبداء الرأي في مدى تغطيه للمهارات الثلاث موضوع البحث، إضافة إلى التأكد من موضوعيته، ودرجة قدرته على تحقيق أغراض البحث، وأظهرت نتائج التحكيم أن هناك اتفاقًا كبيرًا بين المحكمين حول أسئلة الاختبار، وأنها مناسبة لتحقيق أغراض البحث. وتتصف بالشمولية، وسهولة الصياغة وبساطة العبارات.

وفي ضوء نتائج صدق الاختبار التي تم التوصل إليها باستخدام طريقة صدق المحتوى، وطريقة صدق المحكمين، وطريقة صدق البناء، يستنتج الباحث أن الاختبار يمكن الوثوق به لتحقيق أغراض الدراسة الحالية.

- **ثبات الاختبار**

للتأكد من ثبات اختبار مهارات تقييم المعلومات قام الباحث بحساب ثبات الاختبار بطريقة الإعادة، حيث قام الباحث بتطبيقه على عينة عشوائية، من خارج عينة الدراسة، بلغ حجمها (٣٠) معلمًا، ومعلمة، ثم أعيد تطبيقه على نفس العينة بعد مرور ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول، وتم ذلك باستخدام حساب معامل ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين من خلال طريقة الإعادة Test-Retest، كما قام

الجدول رقم (٣)

قيم معاملات ثبات الاختبار تقييم المعلومات باستخدام طريقتي الإعادة والاتساق الداخلي

المهارات الثلاث للمقياس	عدد الفقرات	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
اكتشاف التحيز في المعلومات	١٠	٠.٧٩	٠.٧٨
التمييز بين الحقيقة والرأي	١٠	٠.٧٨	٠.٨١
التمييز بين المعلومات المناسبة وغير المناسبة	١٠	٠.٨٢	٠.٨٥
الكلي	٣٠	٠.٨١	٠.٨٤

الباحث أيضاً بحساب ثبات الاختبار باستخدام معامل الاتساق الداخلي للفقرات وفق معادلة كرونباخ ألفا، والجدول (٣) يوضح قيم الثبات التي تم التوصل إليها.

وفي ضوء مؤشرات قيم ثبات الاختبار التي تم التوصل إليها والتي يوضحها الجدول رقم (٣)، نستنتج أن اختبار مهارات تقييم المعلومات يمكن الوثوق به واستخدامه لأغراض البحث الحالي.

- **حساب زمن الاختبار**

تم حساب الزمن اللازم لتطبيق الاختبار بحساب الزمن الذي استغرقه (٧٥ ٪) من المعلمين الذين اشتملت عليهم التجربة الاستطلاعية للاختبار، حيث أنهى (٢٣) معلمًا من أصل (٣٠) أي ما يعادل (٧٦ ٪) من حجم العينة إنجاز الاختبار بعد (٦٠) دقيقة، وبهذا أصبح زمن التطبيق ساعة واحدة، تشتمل على زمن إلقاء التعليمات.

- **تطبيق الاختبار**

بعد بناء الاختبار وتحكيمه والتحقق من صدقه وثباته، وتحديد مجتمع تطبيقه، واختيار عينة عشوائية ممثلة له، تم تطبيق الاختبار على العينة المستهدفة من معلمي الدراسات الاجتماعية كل في مدرسته، حيث تم تحديد موعد تطبيق الاختبار في تمام الساعة العاشرة والنصف صباحا، في قاعة مركز مصادر التعلم بالمدارس المشمولة بالدراسة، وتم ذلك بعد التحقق من التجانس في البيئات المدرسية ومقوماتها التربوية، والتشابه في مختلف إمكانياتها. وقد استغرق تطبيق الاختبار مدة ساعة كاملة.

نتائج البحث

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار "ت" (t-test)، وذلك بهدف التعرف إلى دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء المعلمين عينة البحث. أما للإجابة عن السؤال الثاني فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الثلاثي (٢ × ٢ × ٣) لمعرفة أثر متغير النوع والتخصص وسنوات الخبرة العملية.

عرض نتائج البحث ومناقشتها

أولاً: عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث والذي نص على: "ما مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان لمهارات تقييم المعلومات الثلاث: (اكتشاف التحيز، والتمييز بين الحقيقة والرأي، والتمييز بين المعلومة

المناسبة وغير المناسبة) والمهارات الثلاث مجتمعة مقارنة بالمستوى المقبول تربويا (85 ٪) ؟".

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية لكل مهارة من مهارات تقييم المعلومات وللمهارات الثلاث مجتمعة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معلمي الدراسات الاجتماعية في كل مهارة من مهارات المقياس وللمهارات مجتمعة

المهارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط من (١٠٠)
الكشف عن التحيز	٨.٧٤٨	٠.٩٤٨	٪ ٨٧.٤٨
التمييز بين الحقيقة والرأي	٦.٧٧١	٢.٢٤١	٪ ٦٧.٧١
التمييز بين المعلومات المناسبة وغير المناسبة	٨.١١٥	١.٠٧٢	٪ ٨١.١٥
المهارات الثلاث مجتمعة	٢٣.٦٣٣	٣.٨٩٢	٪ ٧٨.٧٨

يلاحظ من النتائج الموضحة في الجدول رقم (٤) أن جميع متوسطات مهارات تقييم المعلومات تدل على أن مستوى امتلاكها من قبل معلمي الدراسات الاجتماعية كان دون المستوى المقبول تربويًا والمحدد بـ (٨٥٪) باستثناء مهارات الكشف عن التحيز التي بلغ متوسطها الحسابي (٨.٧٤٨) وهو يعادل (٨٧.٤٨ ٪) من الدرجة القصوى البالغة (١٠) درجات. في حين بلغ المتوسط الحسابي لمهارة التمييز بين الحقيقة والرأي (٦.٧٧١) وهو يعادل (٦٧.٧١ ٪) من الدرجة القصوى (١٠) درجات، وبلغ المتوسط الحسابي لمهارة التمييز بن المعلومات المناسبة وغير المناسبة (٨.١١٥) وهو يعادل (٨١.١٥ ٪) من الدرجة القصوى (١٠) درجات.

أما المتوسط الحسابي للمهارات الثلاث مجتمعة فكان (٢٣.٦٣٣) وهو يعادل (٧٨.٧٨٪) من الدرجة القصوى للاختبار(٣٠) درجة. وبهذا فإن أعلى نسبة مئوية حصل عليها المعلمون عينة البحث كانت في مهارة الكشف عن التحيز، وهي نسبة تفوق المستوى المقبول تربويًا. في حين أن أدنى نسبة كانت في مهارة التمييز بين الحقيقة والرأي.

ولاختبار الدلالة الإحصائية للفروق بين هذه المتوسطات والمستوى المقبول تربويا والمحدد بـ (٨٥٪) استخدم الباحث اختبار (ت) (T.test) وكانت النتيجة كما في الجدول (٥).

الجدول رقم (٥)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية لكل مهارة من مهارات تقييم المعلومات الثلاث والمهارات مجتمعة مقارنة بالمستوى المقبول تربويًا (٨٥ ٪)

المهارة	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة *
الكشف عن التحيز	معلمو الدراسات الاجتماعية	٨.٧٤٨	٠.٩٤٨	٠.٠٥٥	٤.٤٩٨	٠.٠٠
	المستوى المقبول تربويًا	٨.٥ (٨٥ ٪)				
التمييز بين الحقيقة والرأي	معلمو الدراسات الاجتماعية	٦.٧٧١	٢.٢٤١	٠.١٣٠	-١٣.٢٩٦	٠.٠٠
	المستوى المقبول تربويا	٨.٥ (٨٥ ٪)				
التمييز بين المعلومات المناسبة وغير المناسبة	معلمو الدراسات الاجتماعية	٨.١١٥	١.٠٧٢	٠.٠٦٢	-٦.١٩٨	٠.٠٠
	المستوى المقبول تربويا	٨.٥ (٨٥ ٪)				
المهارات الثلاث مجتمعة	معلمو الدراسات الاجتماعية	**٢٣.٦٣٣**	**٣.٨٩٢**	٠.٢٢٦	-٨.٢٦٨	٠.٠٠
	المستوى المقبول تربويًا	٢٥.٥ (٨٥ ٪)				

* دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$)

يتضح من النتائج المتضمنة في الجدول (5) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارة الكشف عن التحيز وبين المستوى المقبول تربويًا والمحدد بـ (85 ٪) مما يدل على أن مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية لهذه المهارة كان أكبر من المستوى المقبول (85 ٪) وبدلالة إحصائية واضحة.

ويمكن للباحث عزو هذه النتيجة إلى أن مؤشرات الصعوبة في هذه المهارة كانت أقل بكثير مقارنة بالمهارات الأخرى المكونة لمهارات تقييم المعلومات، وهذا ما يؤيده (السليم، 2012) الذي بين أن مهارة الكشف عن التحيز على الرغم من صعوبتها نسبيًا لكنها تظل سهلة التعلم نتيجة بُعد دلالاتها ومضمونها عن التعقيد. كما يرى كل من مرعي ونوفل (2007) أن مهارات التفكير الناقد عمومًا ومهارات تقييم المعلومات على وجه الخصوص تتسم بالتفاوت النسبي في مستويات الصعوبة، وفق منهج يتصف بالتدرج، لتكون بذلك مهارة تقييم المعلومات المتصلة بالكشف عن التحيز هي الأقل صعوبة وتعقيدًا.

ولم تتفق نتيجة هذا البحث فيما يتعلق بهذا الجزء مع أي من النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة، حيث أوضحت جميع الدراسات أن مستوى امتلاك المبحوثين لمهارة الكشف عن التحيز دون المستوى المقبول تربويًا، في حين تفردت نتائج هذا البحث لتكشف عن مستوى يفوق المستوى المقبول تربويًا في درجة امتلاك المبحوثين لهذه المهارة، ولعل هذا يكشف عن حالة من التميز يتصف بها المعلم العماني.

كما كشفت النتائج الموضحة في الجدول (5) أيضًا عن وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارتي: التمييز بن الحقيقة والرأي والتمييز بن المعلومات المناسبة وغير المناسبة من مهارات تقييم المعلومات، والمهارات مجتمعة وبين المستوى المقبول تربويًا والمحدد بـ (85 ٪) مما يدل على أن مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية لكل مهارة من هاتين المهارتين، والمهارات مجتمعة كان أقل من المستوى المقبول (85 ٪) وبدلالة إحصائية واضحة.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة لعدم اهتمام برامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان؛ قبل الخدمة أو أثناءها بمهاراتي: التمييز بين الحقيقة والرأي، والتمييز بين المعلومة المناسبة وغير المناسبة. حيث أشار السليم (2012) إلى أن الاهتمام في عملية إعداد المعلم وتأهيله منصب على إكساب المهارات الضرورية المتعلقة بتقييم نواتج تعلم الطلبة وكيفية بناء أدوات التقييم المختلفة. ويؤيد ذلك كل من مرعي ونوفل (2007) اللذين أوضحا أن مرحلة إعداد المعلم في المجتمعات العربية قبل الخدمة قليلاً ما تركز على إكساب المعلم المهارات الأساسية المتصلة بتقييم المعلومات التي يتعامل معها مهنيًا في الميدان التربوي.

كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى عدم قدرة منظومة مناهج الدراسات الاجتماعية التي يتعامل معها المعلمون في مرحلة التعليم الأساسي على تقديم المعلومات للمعلمين أنفسهم أو الطلبة؛ بصورة تتيح لهم نقد المعلومات أو تقيمها. وهذا ما أكده (الغبيسي، 2001؛ والجمل، 2005) اللذان يريان أن واقع تصميم مناهج الدراسات الاجتماعية في أحيان كثيرة لا يقبل النقد العلمي للمحتوى المعرفي. بل إن (الشوابكة، 2012) يرى أن فلسفة بناء المناهج العربية تجعل المعلم والطالب ينظران للمعلومات على أنها مطلقة الصحة غير قابلة للنقاش أو التقييم.

كما يعزو الباحثان هذه النتيجة أيضا إلى عدم إدراك معلمي الدراسات الاجتماعية للأهداف التي يسعى إليها مبحث الدراسات الاجتماعية وأهميتها. والتي من بينها إكساب المتعلم مهارات تقييم المعلومات والنقد العلمي الهادف، حيث يرى بعض المربيين (Popkewitz, 1999؛ نبيل، 2000 ؛ السليم،2012) أن معلم الدراسات الاجتماعية يعتقد أن الأمر ليس من مسؤوليته، بل هو من أدوار معدي المناهج ومؤلفيها ومصمميها.

وقد يعزو الباحثان هذه النتيجة أيضا إلى عدم تمكن معلمي الدراسات الاجتماعية من توظيف وتفعيل مهارات تقييم المعلومات في المواقف الصفية المختلفة؛ نتيجة الكم المعرفي الكبير المتضمن في محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية، والذي يقع على المعلم عبء تدريسه. وهذا ما يؤكده كل من (Massialas & Allen, 1996) اللذين أوضحا أن الكم المعرفي إضافة إلى نظام التقييم الوظيفي المتبع من قبل المشرفين التربويين للمعلمين يعد عاملاً سلبيًا يضيق من فرص توظيف مهارات تقييم المعلومات، لكون المعلم سيكون طيلة العام الدراسي منشغلاً بتغطية أكبر كم ممكن من المحتوى العلمي للمادة دون الاهتمام بتنمية المهارات المختلفة.

وقد اتفقت نتيجة هذا البحث في هذا الجزء مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من: (Hartmann, 2001؛ والسليم، 2012) والتي بينت بوضوح تدني مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات تقييم المعلومات. في حين تعارضت نتيجة هذا البحث مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من: (Geffert & Bruce, 1997؛ Hepworth, 1999؛ Hartmann, 2001؛ Wang, 2002؛ الشوابكة، 2012) والتي كشفت جميعها عن مستويات مقبولة للغاية، لمهارات تقييم المعلومات وما يتصل بها من ثقافة معلوماتية وما ترتبط بها من مهارات مصادر المعلومات، وأسس تقييمها.

ثانيا: عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث والذي نص على: " هل يختلف مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عُمان لمهارات تقييم المعلومات الثلاث: (اكتشاف التحيز، والتمييز، بين الحقيقة والرأي، والتمييز بين المعلومة المناسبة وغير المناسبة) والمهارات الثلاث مجتمعة باختلاف كل من: النوع، أو التخصص، أو سنوات الخبرة العملية؟ "

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية لكل مهارة من مهارات تقييم المعلومات الثلاث، وللمهارات مجتمعة وفقا لمتغير: (النوع والتخصص وسنوات الخبرة العملية)، والنتائج المبينة في الجدول (٦) توضح ذلك.

الجدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث على اختبار تقييم المعلومات لكل مهارة والمهارات مجتمعة وفقا لمتغيرات البحث

المهارة	النوع	التخصص	سنوات الخبرة العملية						المجموع	
			أقل (٥) سنوات		>(٥) - <(١٠) سنة		أكثر من (١٠) سنوات			
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الكشف عن الحقيقة	ذكر	جغرافية	8.719	0.924	8.836	0.977	8.698	1.016	8.839	0.969
		تاريخ	8.615	0.961	9.375	0.916	9.400	0.966	9.065	0.998
		المجموع	8.689	0.925	8.904	0.979	9.073	1.010	8.886	0.976
	أنثى	جغرافية	8.167	0.057	8000	0.000	8.216	0.857	8.290	0.064
		تاريخ	8.681	0.945	8.680	0.945	8.746	0.950	8.718	0.940
		المجموع	8.500	0.862	8.515	0.870	8.691	0.931	8.680	0.901

المهارة	النوع	التخصص	سنوات الخبرة العملية						المجموع	
			أقل (٥) سنوات		> (٥) – < (١٠) سنة		أكثر من (١٠) سنوات			
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التمييز بين الحقيقة والرأي	ذكر	جغرافية	6.781	2.2542	2.698	2.313	7.226	2.362	6.992	2.269
		تاريخ	6.385	2.181	8.375	2.200	8.282	2.251	7.487	2.326
		المجموع	6.667	2.216	7.159	2.329	7.463	2.346	7.094	2.306
	أنثى	جغرافية	5.333	1.155	5.000	0.000	6.222	2.074	5.684	1.629
		تاريخ	6.636	2.258	6.600	2.217	6.778	2.254	6.709	2.227
		المجموع	6.177	2.022	6.212	2.043	6.654	2.215	6.654	2.133
التمييز بين المعلومات	ذكر	جغرافية	8.811	1.029	8.200	1.109	8.129	1.147	8.178	1.108
		تاريخ	7.486	0.987	8.875	0.991	8.600	0.069	8.355	1.050
		المجموع	8.089	1.019	8.286	1.098	8.244	1.113	8.215	1.075
	أنثى	جغرافية	7.500	0.905	7.502	0.926	8.056	1.060	7.763	0.971
		تاريخ	8.045	1.253	8.040	1.019	8.143	1.060	8.100	1.083
		المجموع	7.853	1.158	7.909	1.011	8.124	1.041	8.014	1.063
المهارات الثلاث مجتمعة	ذكر	جغرافية	23.688	3.831	24.018	4.002	24.323	4.174	24.008	3.975
		تاريخ	22.846	3.716	26.625	3.623	26.200	3.975	24.903	4.011
		المجموع	23.444	3.775	24.349	4.025	24.781	4.120	24.195	3.986
	أنثى	جغرافية	21.000	2.089	20.500	0.926	22.777	3.557	21.737	2.882
		تاريخ	23.364	4.112	23.320	3.783	23.667	3.889	23.527	3.878
		المجموع	22.529	3.678	22.636	3.525	23.469	3.815	23.068	3.723

يتبين من الجدول (6) ما يلي:

- **مهارة الكشف عن التحيز**: بلغ أعلى متوسط للذكور في هذه المهارة (9.400) وكان لذوي الخبرة أكثر من (١٠) سنوات في تخصص الجغرافية، في حين بلغ أقل متوسط حسابي للذكور (8.615) وكان لذوي الخبرة أقل (٥) سنوات في تخصص التاريخ. وفي الإجمال يبلغ المتوسط الحسابي للذكور تخصص الجغرافية (8.839)، أما المتوسط الحسابي الإجمالي للذكور تخصص التاريخ فقد بلغ (9.065). وبلغ أعلى متوسط للإناث في هذه المهارة (٨.٧٤٦) وكان لذوات الخبرة أكثر من (١٠) سنوات في تخصص التاريخ، في حين بلغ أقل متوسط حسابي للإناث (٨.٠٠٠) وكان لذوات الخبرة أقل (٥) سنوات في تخصص الجغرافية. وفي المجمل بلغ المتوسط الحسابي للإناث تخصص الجغرافية (8.290) وبلغ المتوسط الحسابي للإناث تخصص التاريخ (8.718).
- **مهارة التمييز بين الحقيقة والرأي**: بلغ أعلى متوسط للذكور في هذه المهارة (٨.٣٧٥) وكان لذوي الخبرة أكثر من (٥) إلى اقل من عشر سنوات في تخصص التاريخ، في حين بلغ أقل متوسط حسابي للذكور (٦.٣٨٥) وكان لذوي الخبرة أقل (٥) سنوات في تخصص التاريخ. وفي الإجمالي بلغ المتوسط الحسابي للذكور تخصص الجغرافية (٦.٩٩٢)، أما المتوسط الحسابي الإجمالي للذكور تخصص التاريخ فقد بلغ (٧.٤٨٤). وبلغ أعلى متوسط للإناث في هذه المهارة (٦.٧٧٨) وكان لذوات الخبرة أكثر من (١٠) سنوات في تخصص التاريخ، في حين بلغ أقل متوسط حسابي للإناث (٥.٠٠٠) وكان لذوات الخبرة أكثر من (٥) إلى أقل من عشر سنوات في تخصص الجغرافية. وفي المجمل بلغ المتوسط الحسابي للإناث تخصص الجغرافية (٥.٦٨٤) وبلغ المتوسط الحسابي للإناث تخصص التاريخ (٦.٧٠٩).
- **مهارة المعلومات المناسبة وغير المناسبة**: بلغ أعلى متوسط للذكور في هذه المهارة (8.875) وكان لذوي الخبرة أكثر من (٥) إلى أقل من عشر سنوات في تخصص التاريخ، في حين بلغ أقل متوسط حسابي للذكور (7.846) وكان لذوي الخبرة أقل (٥) سنوات في تخصص التاريخ. وفي الإجمالي بلغ المتوسط الحسابي للذكور تخصص الجغرافية (8.178)، أما المتوسط الحسابي الإجمالي للذكور تخصص التاريخ فقد بلغ (8.355). وبلغ أعلى متوسط للإناث في هذه المهارة (8.143) وكان لذوات الخبرة أكثر من (١٠) سنوات في تخصص التاريخ، في حين بلغ أقل متوسط حسابي للإناث (٧.٥٠٠) وكان لذوات الخبرة أقل من (٥)

سنوات في تخصص الجغرافية. وفي المجمل بلغ المتوسط الحسابي للإناث تخصص الجغرافية (٧.٧٦٣) وبلغ المتوسط الحسابي للإناث تخصص التاريخ (٨.١٠٠).

• **المهارات الثلاث مجتمعة (تقييم المعلومات):** بلغ أعلى متوسط للذكور في هذه المهارة (٢٦.٦٢٥) وكان لذوي الخبرة أكثر من (٥) إلى أقل من عشر سنوات في تخصص التاريخ، في حين بلغ أقل متوسط حسابي للذكور (٢٢.٨٤٦) وكان لذوي الخبرة أقل من (٥) سنوات في تخصص التاريخ. وفي الإجمالي بلغ المتوسط الحسابي للذكور تخصص الجغرافية (٢٤.٠٠٨)، أما المتوسط الحسابي الإجمالي للذكور تخصص التاريخ فقد بلغ (٢٤.٩٠٣). وبلغ أعلى متوسط للإناث في هذه المهارة (٢٣.٦٦٧) وكان لذوات الخبرة أكثر من (١٠) سنوات في تخصص التاريخ، في حين بلغ أقل متوسط حسابي للإناث (٢٠.٥٠٠) وكان لذوات الخبرة أكثر من (٥) إلى أقل من عشر سنوات في تخصص الجغرافية. وفي المجمل بلغ المتوسط الحسابي للإناث تخصص الجغرافية (٢١.٧٣٧) وبلغ المتوسط الحسابي للإناث تخصص التاريخ (٢٣.٥٢٧).

ويلاحظ مما سبق وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة البحث وفقاً لمتغيرات النوع والتخصص والخبرة العملية، ولاختبار مستوى دلالة هذه الفروق إحصائيًا استخدم الباحثان تحليل التباين الثلاثي(٢×٢×٣)، الجدول (7) يوضح نتيجة ذلك.

جدول (7)

نتائج تحليل التباين الثلاثي (٢×٢×٣) لأثر متغيرات النوع والتخصص والخبرة في استجابة أفراد عينة البحث على كل مهارة من المهارات الثلاث والمهارات مجتمعة

المهارة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
مهارة الكشف عن	النوع	0.816	1	0.816	0.905	0.342
	التخصص	0.717	1	0.717	0.796	0.373
	الخبرة	3.743	2	1.872	2.076	0.127

المهارة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التحيز	الخطأ	261.476	290	0.902		
	المجموع	22992.000	297			
مهارة التمييز بين الحقيقة والرأي	النوع	3.491	1	3.491	0.692	0.406
	التخصص	3.025	1	3.025	0.600	0.439
	الخبرة	19.125	2	9.562	1.895	0.152
	الخطأ	1463.013	290	5.045		
	المجموع	15103.00	297			
مهارة المعلومات المناسبة وغير المناسبة	النوع	1.275	1	1.275	1.102	0.295
	التخصص	1.157	1	1.157	1.000	0.318
	الخبرة	2.925	2	1.463	1.264	0.284
	الخطأ	335.505	290	1.157		
	المجموع	19896.00	297			
المهارات الثلاث مجتمعة	النوع	15.217	1	15.217	1.003	0.318
	التخصص	13.409	2	13.409	0.884	0.348
	الخبرة	64.108	2	32.054	2.112	0.843
	الخطأ	4401.208	290	15.177		
	المجموع	170363.00	296			

• يتضح من الجدول (7) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α ≥ 0.05) في مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عُمان لمهارات تقييم المعلومات كل

على حدة، أو مجتمعة، تعزى لمتغيرات النوع، لتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من: (السليم، 2012؛Geffert & Bruce, 1997؛ Hepworth, 1999؛ Hartmann, 2001). في حين اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من: (Wang, 2002؛ والشوابكة، 2012). ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن معلمي الدراسات من كلا الجنسين يخضعون لنفس الظروف والتعليمات، ولنفس النظام التعليمي، وهذا ما أدى إلى غياب تأثير متغير النوع على عملية امتلاك المعلمين لمهارات تقييم المعلومات، ويؤكد هذه النتيجة (السليم، 2012) الذي أوضح أن تأثير متغير النوع كثيراً ما يتلاشى فيما يتعلق باكتساب المهارات العقلية، ومنها مهارات تقييم المعلومات عند توافر البيئة التعليمية الجيدة بكامل مكوناتها، وعناصرها التربوية.

• كما كشفت نتائج الجدول (7) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عُمان لمهارات تقييم المعلومات كل على حدة، أو مجتمعة تعزى لمتغير التخصص. وهذا يدل على أن مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات تقييم المعلومات بتخصصاتهم المختلفة كان واحدًا. وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من: (Geffert & Bruce, 1997؛ Hepworth, 1999؛ السليم، 2012). في حين اختلفت نتيجة هذا البحث مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من: (Wang, 2002؛ الشوابكة، 2012). ويرجع الباحثان هذه النتيجة إلى أنه بالرغم من الاختلاف في التخصص، إلاّ أن هناك مظلة واحدة تجمع الجغرافية والتاريخ، وهي، مبحث الدراسات الاجتماعية بمفهومها وأهدافها ومحتواها العلمي، وهذا ينسجم مع رؤية كل من: (حسن، 1999؛ الغبيسي، 2001، عرفة، 2004؛ الجمل، 2005). ولهذا كان الهدف من إعداد المعلمين في كلا التخصصين هو أن يصبحوا معلمين مؤهلين أكفاء لتدريس الدراسات الاجتماعية (نبيل، 2003؛ Drake & Nelson, 2005؛ السليم، 2012). وهنا يؤكد كل من: ميشلاس، وألين (Massialas & Allen, 1996) بأن إعداد معلمي الدراسات الاجتماعية يتم بصورة واحدة في أغلب المؤسسات التربوية، وهذا يعني أن الإعداد يتم وفق رؤية تكاملية تأخذ في الاعتبار تدريس جميع فروع العلوم الاجتماعية بما فيها الجغرافية والتاريخ، بشكل يؤدي إلى تدني تأثير متغير التخصص في اكتساب أغلب المهارات المتصلة بالعملية التعليمية.

- وكشفت نتائج الجدول (7)أيضا عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان لمهارات تقييم المعلومات كل على حدة، أو مجتمعة، تعزى لمتغير الخبرة العملية. وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من: (Geffert & Bruce, 1997؛ Hepworth, 1999). في حين اختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من: (Hartmann, 2001؛ Wang, 2002؛ الشوابكة، 2012). ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى عدم قدرة المعلمين على تعلم مهارات تقيم المعلومات نتيجة لصعوبتها وتعقد عمليات تعلمها واكتسابها، وهذا ما يؤكده (مرعي ونوفل، 2007) اللذان وصفا مهارات تقييم المعلومات بأنها على درجة عالية من التعقيد، وهذا ما شكل عائقًا حقيقيًا أمام تعلمها، واكتسابها من قبل معلمي الدراسات الاجتماعية بمختلف سنوات الخبرة العملية، ويؤيد ذلك هيبورث (Hepworth, 1999) الذي يعتقد أن من أهم أسباب تدني امتلاك المعلمين لمهارات تقييم المعلومات هو صعوبة تعلمها وفهما. وهذا كله أسهم في تغييب تأثير متغير الخبرة العملية.

التوصيات

في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث والتي كشفت عن تدنٍ ملحوظ في مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان لمهارات تقييم المعلومات يوصي الباحثان بما يأتي:

- ضرورة تضمين مهارات تقييم المعلومات في برامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعية في سلطنة عُمان واعتبارها أحد الكفايات المهمة للمعلم.
- تزويد معلمي الدراسات الاجتماعية في سلطنة عُمان بمهارات تقييم المعلومات عبر دورات وورش عمل مهنية أثناء الخدمة.
- إجراء دراسة تحليلية لمحتوى مناهج الدراسات الاجتماعية في سلطنة عُمان من أجل الوقوف على درجة اهتمامها بمهارات تقييم المعلومات لدى الطلبة.

المصادر والمراجع

المصادر والمراجع العربية:

- **توماس، تيرنر. (2005)**. الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية – ترجمة فخري رشيد خضر: ط1. أبو ظبي: دار القلم للنشر والتوزيع.

- الجمل، علي. (2005). تدريس التاريخ في القرن الحادي والعشرين: ط١: القاهرة: عالم الكتب.
- **حسن، فارعة محمد. (1999)**. دراسات وبحوث في المناهج وتكنولوجيا التعليم: ط٢. القاهرة: عالم الكتب.
- **الربضي، مريم. (2007)**. التفكير الناقد في الدراسات الاجتماعية بين النظرية والتطبيق: ط١. إربد: دار الكتاب الثقافي.
- **السليم، بشار. (2012)**. مستوى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن القدرة على تقييم المعلومات: مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، 13(3)، 470–493.
- **الشوابكة، يونس أحمد. (2012)**. اتجاهات طلبة العلوم التربوية نحو ثقافة المعلومات: المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 8(4)، 315–328.
- **عرفة، صلاح الدين. (2004)**. تعليم الجغرافيا وتعلمها في عصر المعلومات: ط٢: القاهرة: عالم الكتب.
- **علي، عبد الرحمن إبراهيم. (1994)**. فعالية استخدام برنامج نشاط مصاحب لمادة التاريخ على تنمية التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية. (رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنوفية، مصر).
- **الغبيسي، محمد إسماعيل. (2001)**. تدريس الدراسات الاجتماعية: تخطيطه وتنفيذه وتقويم عائده التعليمي: ط١. الكويت: مكتبة الفلاح.
- **مرعي، توفيق ونوفل، بكر. (2007)**. مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم **التربوية الجامعية – الأونروا –**. مجلة المنار للبحوث التربوية والدراسات – العلوم الإنسانية –، جامعة آل البيت، 13(3)، 286–341.
- **نبيل، علي. (2003)**. تحديات عصر المعلومات: ط١. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

References

- **Ali, Abdul Rahman Ibrahim. (1994).** Effective of using activity Accompanying program in the History on the development of critical thinking among secondary school students. (in Arabic). (Unpublished MA Thesis, Menoufia University, Egypt).
- **Aljamal, Ali. (2005).** The teaching of history in the 21st century: 1st (in Arabic). Cairo: Alam Al kotob.
- **Al-Saleem, Bashar. (2012).** Social Studies Teachers' Acquisition of the Ability of Information Evaluation in Jordan (in Arabic). Journal of Educational and Psychological Sciences, University of Bahrain 0.13 (3) 0.470-493.
- **Alshwabka, Younis. (2012).** Attitudes of Educational Sciences Students Towards

- **Hasan, Farah Mohammed. (1999).** Studies and Research in Curriculum and Technology Education: 2nd (in Arabic). Cairo: Alam Al kotob.
- **Hepworth, M. (1999).** A study for undergraduate information literacy and skills: The inclusion of information literacy and skills in the undergraduate curriculum. A paper presented to the 65th IFLA council and general conference. Bangkok, Thailand, August 20-28.
- **klein, D, C. (1991).** Transferring Critical Thinking skills Across content area: The Effects of Multiple content areas and summary Generation on the Analogical problem solving of regular and Honors students. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 189190).
- **Laughlin, M. & Hartoonian, M. (1995).**Social studies instruction in middle and high schools: 2nd ed. New York: Harcourt Brace college publisher.
- **Lemlech, J. (1999).** Curriculum and instruction methods for the elementary and middle school. New York: Macmillan College Publishing Company.
- **Mari, Tawfiq and Nofal, Bakr. (2007).** The Level of Critical Thinking Skills among the Students at Faculty of Educational Sciences - UNRWA – (in Arabic). Al-Manara for Educational Research & Studies - humanity, science, Al al-Bayt University,13 (3),286 to 341.
- **Massialas, B. & Allen R. (1996).** Critical issues in teaching social studies K-12.wads worth publishing company: 3rd ed. New York (USA).
- **Nabil, Ali. (2003).** The challenges of the information age: 1st (in Arabic). Cairo: General Egyptian Book Organization.
- **National council for the social studies (Ncss) (1994).** Curriculum standard for social studies Washington: National council for the social studies.
- **Popkewitz, T. S. (1999).** Dewey, Vygtsky, and the social administration of the individual. American Education Research Journal, 35 (3), 555-570.

Information Literacy: "Library Skills and Use" Course as a Model,Jordanian (in Arabic). Journal of Educational Sciences (JJES), 8(4) ،315-328

- **Arafa, Salah al-Din. (2004).** The Geography education & learning in the information age: 2nd in Arabic). Cairo: Alam Al kotob.
- **Beyer, B. (2001).** What research suggests about teaching skills in Costa Arthur l (editor) developing minds: A resource book for teaching. Alexandria Virginia: ASCD
- **Bisset, R. T. (2005).** Creative teaching history in the primary classrooms: 2nd ed. New York: David Fulton Publisher.
- **Center for Civic Education (CFCE).(1994).** National standards for civics and government: 3rd ed. Calabasas, CA. Author.
- **Chaido, J. & Sai, M. (1999).** Secondary school teachers. perspectives of teaching critical thinking in social studies classes in the republic of Chin: Journal Of Social Studies Review, 21(2), 3-12.
- **Coombs, M & Houghton, J. (1995).** Information skills for new entry tertiary students: Perceptions and Practice. Australian Academic and Research library, 26(4), 260-270.
- **Drake, F. & Nelson, L. (2005).**Engagement in teaching history: 4th ed. New jersey: Merrill Prentice Hall.
- **Fertig, G. (2005).** Teaching Elementary Students How To Interpret The Past. Social Studies, January / February, 96(1), 2-8.
- **Geffert, B & Bruce, R. (1997).** Whither LI? Assessing perceptions of research skills over an undergraduate career. RQ, 36(3), 409-421.
- **Ghabasy, Mohammed Ismail. (2001).** Teaching Social Studies: planning, implementation and evaluation of educational return: 1st (in Arabic). Kuwait: Al-Falah library.
- **Hartmann, E. (2001).** Understanding of information literacy: The perceptions of first-year undergraduate students at the University of Ballart. Australian Academic and Research library, 32(2), 345-353.

- **Rabadi, Myriam. (2007).** Critical thinking in social studies - theory and practice: 1st (in Arabic). Irbid: Dar Al-Kitab Al-Thaqafi.
- **Stockhaus, S. (1981)** Essential social studies skills for senior high student, Boulder, Colorado: Social Science Education Consortium, Inc.
- **Tasi, M. (1996)** Secondary school teachers prospection's of teaching critical thinking in social studies classes in the republic of Chine. D. AI, 57(2),559.
- **Thomas Turner. (2005).** Social studies in elementary school - Translation Rashid Fakhri Khader: 1st (in Arabic). Abu Dhabi: Dar Al-Qalm for publication and distribution.
- **Wang, H. (2002).** Student's attitudes toward library instruction: A case study at Jacksonville State University. Retrieved March 25- 2014 from: http//www.white-clouds.com/iclc/cliej/cll4wang.htm.
- **White, C. (2000).** In social studies. Illinois: Charles Thomas Publishing LTD

إدراك أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للمحاسبية التعليمية "الواقع، المعوقات، والتصور المقترح"

هند محمد عبدالله الأحمد(*)

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

(قدم للنشر في ١٠/ ٠٦/ ١٤٣٦ هـ؛ وقبل للنشر في ١٩/ ٠٧/ ١٤٣٦ هـ)

ملخص البحث : هدفت هذه الدراسة إلى تشخيص واقع إدراك أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد ابن سعود الإسلامية للمحاسبية التعليمية، وتعرف المعوقات التي تحول دون نشر المحاسبية التعليمية في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، والتوصل إلى تصور مقترح لتنمية المحاسبية التعليمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. واستخدمت الباحثة لتحقيق تلك الأهداف المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة. وكان من أبرز نتائجها: أن النسبة الأعلى من أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لا يدركون معظم عبارات المحاسبية التعليمية، المتعلقة بمفهومها، وأهدافها، ومبادئها. في ضوء نتائج الدراسة تم التوصل إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: المحاسبية التعليمية، أعضاء هيئة التدريس، جامعة الإمام محمد بن سعود.

*****

Awareness of Staff of Educational Departments on Educational Accountability in the College of Social Science at Imam Muhammad bin Saud Islamic University: Status Quo, Obstacles and Recommendations

Hind Mohammed Abdullah Al-Ahmad

Al-Imam Muhammad bin Saud Islamic University

(Received 30/3/2015; accepted 8/05/2015)

DOI: 10.12816/0015523

Abstract: The study aims to know how educational accountability is perceived by faculty members of educational departments, in the college of social sciences at al-Imam Muhammad bin Saud Islamic University (IMAMU). It aims also to determine the obstacles standing against application of educational accountability therein and identify the statistically significant differences, if any, through the answers of the teaching staff to the educational accountability-based questionnaire. One primary aim of the research is suggesting a convenient method for enhancing awareness of accountability. For the purpose of the study, the descriptive approach is adopted and the questionnaire is employed. Surprisingly, it has been found that the highest percentage of the selected subjects is not aware of the concepts, objectives or principles of educational accountability. In light of the study results, the paper is concluded with a number of recommendations

Key Words: : Educational accountability, teaching staff, Al-Imam Muhammad bin Saud Islamic University.

(*) أستاذ مساعد، قسم أصول التربية كلية العلوم الاجتماعية جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ص.ب: ٧٣٤٩-الجبال-الحمراء-الرياض-١٣٢١٦- المملكة العربية السعودية.

(*) Assistant Professor, Department of Education Foundations, College of Social Sciences at Al-Imam Muhammad bin Saud Islamic University
P.O. Box 7349 – Al-Jibal-al-Hamra -13216
Riyadh-Saudi Arabia.

e-mail: hend_alahmad@hotmail.com

المقدمة

يتسم العصر الذي نعيش فيه بالتغيير السريع والتفجر المعرفي المستمر الذي يتخذ شكل ثورات علمية وثقافية في الإلكترونيات الدقيقة، والثقافة الحيوية، وثقافة الموارد الجديدة، وقد تركت كل هذه العناصر العلمية أثرها القوي والفعال على الإنسان والبيئة في جوانب عديدة، وأحدثت تطورات كبيرة في مجالات عديدة من بينها التعليم.

ويرتبط التقدم الحضاري والانتعاش الاقتصادي بمستوى التعليم والبحوث، وكذلك بعدد الحاصلين على مؤهلات جامعية، والذين يمكنهم استخدام المعلومات بفاعلية. تلك المعلومات التي تعتمد على مستوى عال من المهارات الفكرية، والقدرات التطبيقية، التي تهدف إلى رفع الإنتاجية، ومواجهة متطلبات المجتمع المتزايدة من السلع والخدمات، ومواجهة وحل ما يواجه المجتمع من مشكلات وتحديات.

وينظر المجتمع إلى الجامعة باعتبارها المؤسسة المجتمعية الأولى التي تساعده على أن يتبوأ مكانته وموقعه الريادي على المستوى العالمي. وأن تتولى الجامعة مسؤولية قيادية لمواجهة التحولات والتحديات الجديدة، وأن تساعد المجتمع أيضاً في تحقيق أهدافه وطموحاته المستقبلية.(شهاب، ٢٠٠٢)

وعلى ذلك فإن الجامعة تقوم بدور مهم في إقامة نظام شامل متعدد الجوانب في التنمية الشاملة، إذ إن الدراسات المتعلقة بالأحوال الاجتماعية والاقتصادية ونظام القيم تتم على مستوى التعليم الجامعي. وأيضاً تقع برامج البحث العلمي والتكنولوجي وأساليب تطويرها تقع هي الأخرى داخل نطاق التعليم الجامعي. ولا يمكن لنظام من نظم التعليم الجامعي ضعيف المستوى أن يستجيب لمطالب المجتمع تجاه ما ذكرنا من مجالات، كما أنه لا يستطيع أن يساعد على إقامة برامج تعليمية مفيدة اجتماعياً.

وقد اهتمت دول العالم بالجامعات، وسعت إلى تطوير أدائها التعليمي، وتجويده، وذلك لأن جودة التعليم أصبحت من القضايا المهمة والملحة، بما لها من تأثير في تحديد مكانة المجتمع الاقتصادية، وموقعه من التنافس الاقتصادي، العالمي، وتصدرت كيفية مواءمة الجامعات مع التغيرات الحادثة في المجتمع مقدمة أهداف السياسة التعليمية بدقة، وتحديث الجامعات، وتحملها مسؤولية تحسين كيف التعليم لتحقيق فعالية الأداء على كافة مستويات التعليم الجامعي والعالي.(عبدالنبي، ٢٠٠١)

كما اهتمت دول العالم منذ بداية الستينيات بتطوير الجامعات، والتوسع فيها، وزيادة الإنفاق عليها، وتوكيد الجودة التعليمية فيها، وصاحب ذلك كله استخدام نظم عديدة لتقييم الأداء التعليمي للجامعات من بينها المحاسبية التعليمية؛ وذلك لتحديد الموارد العامة والأنشطة، وما يتم صرفه على الجامعات بهدف تحسين العائد منها.(Altbach,1991)

وتطبق المحاسبية التعليمية على الجامعات من ناحية الطلاب، وأصحاب العمل، والمنتفعين عموماً، وأصحاب المصلحة العامة، وتكون المحاسبية التعليمية وفق مؤشرات للقياس؛ إذ إنها تطبق على الجامعات لتقييم أدائها وتحسينه بعد ذلك. وتختلف مستويات تطبيق المحاسبية التعليمية فقد تتم على المستوى القومي، أو على مستوى الجامعة كنظام تعليمي مستقل، أو تتم على مستوى جوانب الأداء لكل جامعة مع استخدام مؤشرات عديدة، منها: معدلات النجاح والتفوق، ومتوسط زمن الدراسة، وتنوع أساليب تقويم الطلاب، وأعباء عمل أعضاء هيئة التدريس، وعدد البحوث التطبيقية.(محمد، ٢٠٠٣)

إن مستويات المحاسبية لا تقف عند حد، بل تبدأ من القاعدة إلى القمة، فعضو هيئة التدريس يحاسب من قبل رئيس القسم، ورئيس القسم يُساءل من قبل عميد الكلية، وعميد الكلية يُساءل من قبل رئيس الجامعة الذي يساءل بدوره من قبل وزير التعليم العالي، الذي يُساءل من قبل المجتمع. (أبوالعلا، ٢٠١٣؛الجاوردي، ٢٠١١). ذلك أن أنظمة المحاسبة لم تعد تكتفي بالمدخلات، والعمليات، بل بدأت بالاهتمام بالنتائج والمهارات، وتعويد الفرد على التفكير الناقد، والاستقلالية، والشعور بالمسؤولية تجاه المجتمع؛ حيث إن تطبيق المحاسبية يساعد الجامعات على تجاوز سلبياتها عن طريق إيجاد آليات وسبل داخلية تمكنها من التعرف على المشكلات وتشخيصها، وتغيير مسارات الأداء من أجل الإصلاح وتحسين نوعية المخرجات.(الجاوردي، ٢٠١١)

إن الاعتماد الأكاديمي يُمنح للجامعات بعد قياس مؤشرات عدة تؤكد نجاح الجامعة في كل ما يتعلق بكفاءة النظام التعليمي فيها، لذا فإن لم تبدأ الجامعات بدراسة مؤشرات الضعف فيها، والعمل على تحسينها، وتعديلها عبر الدراسة الذاتية، وتحسس المؤشرات التي تدل على جوانب الضعف فيها، ومن ثم العمل على تعديلها عبر المساءلة والمحاسبة الدقيقة لكل محور من المحاور المتعلقة بفعالية التعليم فيها، فإنها لن

تكون قادرة على الإيفاء بمتطلبات هذا الاعتماد بالشكل الصحيح.(أبو العلا، ٢٠١٣)

ولأن عضو هيئة التدريس هو محور الارتكاز في نظام التعليم الجامعي، وعلى عاتقه تقع مسؤولية تنفيذ كل إصلاح، وتطوير في التعليم الجامعي، فهو الذي يقوم بتنفيذ الأهداف، وعليه يتوقف نجاح البرامج الدراسية وفاعليتها، ومن ثم لا يمكن تحقيق الجودة في المنظومة الجامعية دونها التركيز على أدائه. وإن عملية تقويم عضو هيئة التدريس تعد من الأمور المعقدة والحساسة، فهي ليست سهلة الإجراء، أو التنفيذ، لما لها من تأثير قوي في عضو هيئة التدريس، وفي أدائه التدريسي والبحثي وخدمة المجتمع.(أبو العلا، ٢٠١٣)

وانطلاقاً من هذا الدور المحوري الذي يضطلع به عضو هيئة التدريس، وتأثيره المباشر على التعليم الجامعي، فقد تزايد الاهتمام بضرورة محاسبته على حسن أدائه لما كلف به من أعمال، وذلك بعد أن احتل تقويم وتطوير عضو هيئة التدريس مكان الصدارة بين أهداف التعليم الجامعي.(حسن، ٢٠٠٩)

وعلى الرغم من أهمية المحاسبية التعليمية، إلا أن تطبيقها في الجامعات، يتطلب ضرورة تكريس المحاسبية التعليمية أولاً لدى أعضاء هيئة التدريس، بالجامعة، وهذا ما ستتناوله الدراسة بالبحث والتحليل.

أولاً: مشكلة الدراسة:

رغم وجود العديد من الدراسات النظرية والميدانية التي أكدت على أهمية تفعيل المحاسبية التعليمية في الجامعات، ورغم توصية المؤتمر الدولي للتعليم في دورته السادسة والأربعين المنعقدة بجنيف التي أكدت على أن المحاسبية التعليمية هي المدخل الحقيقي في مطالبة التعليم بالتغلب على الصعوبات التي تواجهها المجتمعات، باعتباره أداة المجتمع الرئيسة في وضع حلول لهذه الصعوبات، بمساهمة شاملة وواضحة من الأطراف المعنية بالعملية التعليمية على حد سواء داخل المجتمع.(محمد، ٢٠٠٤، ص: ٤٩)، ورغم توصيات الندوة التربوية الأولى بضرورة الاتجاه نحو تطبيق المحاسبية في العملية التعليمية في كافة جوانبها، وعلى كافة مستوياتها، لأن ذلك من الضروريات الملحة في تحقيق العملية التعليمية لأهدافها، مع إعطاء وزن أكبر منها للجوانب المرتبطة بالأستاذ باعتباره محور العملية التعليمية.(أبو العلا، ٢٠١٣، ص: ٥٠). وما أوصت به دراسة (محمد) من أن تطبيق المحاسبية التعليمية يعمل على تحسين جودة التعليم، وتطويره، بحيث يلبي حاجات الطلاب

والمجتمع. (محمد، ٢٠٠٣، ص: ٢٤٩-٢٨٧) (الجيار، ٢٠١١)، إلا أن العديد من الدراسات تشير إلى ضعف مستوى المحاسبية التعليمية في الجامعات السعودية، كدراسة (الجاوردي، ٢٠١٣) التي أكدت على أنه لا يوجد في نظام التعليم العالي ولوائحه أي بند يشير إلى كيفية محاسبة عضو هيئة التدريس على عمله، وكيفية ضمان تأديته لهذا العمل من مبدأ الثواب والعقاب عليه، ودراسة (الخريف، ٢٠٠٨) التي أظهرت أهمية تطبيق المحاسبية للتأكد من فعالية مخرجات التعليم في المملكة العربية السعودية، لتكون ذات كفاءة في التعليم، ودراسة (الحارثي، ٢٠٠٨) التي أكدت على وجود درجة من المعوقات للمحاسبية التربوية، ووجود العديد من الأسباب السلبية التي تحول دون تحقيقها، وخصوصاً، انخفاض مستوى الوعي بأهمية المحاسبية في التعليم، وتعقد الإجراءات والروتين في إنجاز المعاملات، والمجاملات وما يترتب عليها من ضغط اجتماعي، وعدم وجود معايير عملية معتمدة للمحاسبية، والازدواجية في العمل.

وترى الباحثة أن المحاسبية التعليمية في الجامعات لا تطبق بذات الأهمية التي ينالها تقويم الأداء، إذ إنه في معظم الأحوال تقف معظم الجامعات عند حد تقويم الأداء فقط، لذا فإن عملية تقويم أداء عضو هيئة التدريس مهما طبقت بطريقة فاعلة فإنها لا تحقق الأهداف المرجوة منها، طالما لا يتم تطبيق المحاسبية على نتائج هذا التقويم، وهذا بالطبع يؤثر سلبياً على تطوير وتحسين فاعلية أداء عضو هيئة التدريس، وضبط جودته.(مجال عمل الباحثة).

ومن ثم فإن مشكلة الدراسة تتمثل في الأسئلة التالية:

١. ما واقع إدراك أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للمحاسبية التعليمية؟

٢. ما المعوقات التي تحول دون نشر المحاسبية التعليمية في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ؟

٣. ما التصور المقترح لتنمية المحاسبية التعليمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

ثانياً: أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحقيق ما يأتي:

١. تشخيص واقع إدراك أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة

الإمام محمد بن سعود الإسلامية للمحاسبية التعليمية.

٢. تعرف المعوقات التي تحول دون نشر المحاسبية التعليمية في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٣. التوصل إلى تصور مقترح لتنمية المحاسبية التعليمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد ابن سعود الإسلامية.

ثالثاً: أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في النقاط التالية:

- تتوافق الدراسة الحالية مع الاهتمامات العالمية، استمراراً لعمليات الإصلاح، حيث أضحت المحاسبية التعليمية اتجاهاً عالمياً، لا تخلو منه أي سياسة لإصلاح التعليم الجامعي في أي دولة من دول العالم تبغي المنافسة في عصر اقتصاد المعرفة.
- تعالج الدراسة متغير المحاسبية التعليمية في الجامعات الذي يسعى إلى مراقبة الجودة، وتحسين المخرجات التعليمية الجامعية بشكل عام.
- تقدم الدراسة تحليلاً نظرياً عن المحاسبية التعليمية في الجامعات.
- تتعرف الدراسة على الواقع الحالي لإدراك أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للمحاسبية التعليمية.
- تضع الدراسة تصوراً مقترحاً يمكن الاستناد إليه، لتفعيل المحاسبية التعليمية في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، بما يساعد على تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس، وصولاً إلى الجودة والتميز في الجامعات مستقبلاً؛ وذلك لتقديمه لمتخذي القرار، لاتخاذ الخطوات اللازمة لذلك.

رابعاً: حدود الدراسة:

٤-١-الحدود الموضوعية: تتمثل في وضع تصور مقترح لتنمية المحاسبية التعليمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وذلك بعد تشخيص واقع إدراك أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد ابن سعود الإسلامية للمحاسبية التعليمية، وتعرف المعوقات التي تحول دون نشر المحاسبية التعليمية في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الحدود البشرية: أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية (أصول التربية-المناهج وطرق التدريس-

الإدارة والتخطيط التربوي-التربية الخاصة) بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٤-٢- الحدود الزمنية: طبقت أداة الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الجامعي ١٤٣٥/ ١٤٣٦هـ.

خامساً: منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي للإجابة عن أسئلة الدراسة.

سادساً: مصطلحات الدراسة الإجرائية:

٦-١- المحاسبية التعليمية في الجامعات: ويعرف حسن(٢٠٠٩، ص: ١٥) المحاسبية التعليمية في الجامعات بأنها "تعني أن يتحمل عضو هيئة التدريس مسؤولية مستوى الأداء، والإنجاز، الذي أحرزه مع الطلاب، وكذلك مستوى الأداء في مجال البحث العلمي، وخدمة المجتمع، أي أن المحاسبية تكون على أساس النتائج المحققة والأهداف المخططة مسبقاً وقياس نسبة ما تحقق منها في مجال التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع". وتعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: عملية إيجابية ديناميكية تسعى لتحسين الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس وتجويده، وذلك من خلال المراجعة المستمرة لمستوى أدائهم في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، مع الاهتمام بعلاج السلبيات وتلافيها للحفاظ على مستوى الأداء العام للجامعة.

سابعاً: الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض لبعض الدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة:

٧-١- الدراسات السابقة العربية:

أجرى عبدالحميد(٢٠٠٣) دراسة بعنوان "دراسة مقارنة لنظام المحاسبية في الجامعات المصرية وجامعات بعض الدول الأجنبية" هدفت هذه الدراسة إلى الاستفادة من البدائل المقترحة، التي تقدمها الدراسة المقارنة في تطوير نظام المحاسبية التعليمية في الجامعات المصرية، وبما يتفق مع الواقع الثقافي المصري، واتبع الباحث منهج تحليل النظم لتحقيق أهداف الدراسة، وحددت الدراسة البدائل المقترحة لنظام المحاسبية التعليمية في الجامعات المصرية، وهي ثلاثة بدائل؛ تتمثل في محاسبية خارجية، ومحاسبية داخلية، ومحاسبية تعاونية، وقد تناولت الدراسة أيضاً الموازنة بين هذه البدائل في ضوء الكلفة، والفعالية، والوقت، والاقتصاد في الجهد، وفي ضوء الموازنة، وأكدت الدراسة على البديل الثالث، باعتباره البديل المناسب، لظروف البيئة المصرية.

وأجـرت صـالح(٢٠٠٨) دراسـة هـدفت إلى التعرف على واقع المحاسبية، وعلاقتها بتقـويم الأداء، وتطـويره بالمدرسـة الثانويـة، وتطبيقهـا في مصـــر، وتعـرف مفهـوم المحاسـبية، وتطبيقهـا في كـل مـن إنجلترا، والولايات المتحدة الأمريكية، وتعرف أوجه التشابه والاخـتلاف بـين دول المقارنـة في المحاسـبية، وعلاقتها بالأداء المدرسي، والتوصل إلى تصور مقترح للمحاسبية بالمدارس الثانويـة في مصـــر، وصـولاً إلى تطوير الأداء، وجودة العملية التعليمية. واستخدمت الدراسـة مـدخل (بيرايـدي)، وتوصـلت إلى نتـائج أهمها: أن إجـراءات المحاسـبية بالمـدارس الثانويـة في مصــر جـاءت عامـة، وغـير محـددة، وتفتقـر إلى الإجرائية، وتفسير ذلك يرجع إلى عدم وجـود رؤيـة وسياسة واضحة للمحاسبية في التعليم، وترتب عـلى ذلـك أن مـا اتخـذ مـن إجـراءات محاسـبية لمـديري أو معلمي المدارس كانت مجرد اجتهادات شخصية.

كما أجرت الجمال(٢٠٠٨) دراسـة هـدفت إلى التعرف على أهداف المحاسبية، وعملية المراجعـة أو الفحص، وعملية المتابعة، وأهم الاتجاهات العالميـة المعاصرة في المحاسبية، والتعرف على خبرات كل من: أستراليا، وإنجلترا، ونيوزلندا، في مجـال المحاسـبية التعليمية، والوقوف على الجهود المصـرية نحو نظـام للمحاسبية في التعليم الثانوي، ووضع تصور مقترح لتطوير آليات المحاسبية التعليميـة بمصـــر في ضـوء خـبرات الـدول المتقدمـة، وبـما يتناسـب وظـروف المجتمـع المصـــري. واسـتخدمت الدراسـة المـنهج المقارن، وتوصلت إلى نتائج أهمها: أنه لا يوجد نظام واقعـي للمحاسـبية في مصـــر، وأن واقـع نظـام المحاسبية مـا هـو إلا مجـرد جهـود للوصـول لنظـام للمحاسبية من خلال: لجان المتابعة، والتوجيه الفني، والتفتيش، وغيرها.

وأجـرى حسـن(٢٠٠٩) دراسـة هـدفت إلى التعرف على الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس، والعوامـل المـؤثرة فيهـا، والمحاسـبية التعليميـة، وخصائصها، والـنماذج المرتبطـة بهـا، والعلاقـة بـين المحاسبية والإنتاجية العلمية لأعضاء هيئـة التـدريس بالجامعة، ووضـع تصـور مقـترح لآليـات المحاسـبية التعليمية، وكيفية استخدامها في رفع الإنتاجية العلمية لأعضـاء هيئـة التـدريس بالجامعـة، واسـتخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وخلصـت إلى عـدة نتائج منها ما يلي: إن المحاسبية التعليميـة تمثـل أحـد العوامل الأساسـية التـي تـؤدي إلى تحسـين الإنتاجيـة العلمية لأعضاء هيئة التدريس، وبخاصة بعـد تزايـد التقارير التي تؤكد ضعف إنتاجية الأستاذ الجـامعي في

الدول العربية بالمقارنة بإنتاجية الأستاذ الجامعي في الدول المتقدمة. كما أن تطبيق المحاسبية التعليمية يعد أمراً أساسياً للحكم على مدى فعالية الجامعة في أداء رسالتها، وتحقيق أهدافها، وكذلك للحكم على أداء أعضاء هيئة التدريس، وما يقومون به من أدوار ومسؤوليات.

كما أجرت المعجل(٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع المحاسبية التعليمية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية، وتعرف أبرز المعوقات التي تحد من تطبيقها، وتعرف الفروق –إن وجدت– بين استجابات أفراد الدراسة باختلاف المتغيرات التالية: المنطقة التعليمية، وجهة العمل، والمؤهل، والمركزالوظيفي، والخبرة، وتقديم تصور مقترح للمحاسبية التعليمية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والمسحي. واستخدمت الدراسة أداة الاستبانة على عينة مكونة من مديري ومعلمي المدارس والمشرفين التربويين بمدن الرياض والدمام وجدة. وبينت نتائج الدراسة أن أفراد الدراسة وعينتها غير متأكدين من توافر عناصر المحاسبية التعليمية بشكل عام في نظام التعليم العام السعودي، وموافقين على محاسبة فئات النظام التعليمي بشكل عام، وأن أكثر معوقات تطبيق المحاسبية التعليمية يتمثل في انخفاض مستوى الوعي بأهمية المحاسبية في التعليم، وتعقد الإجراءات والروتين في إنجاز المعاملات، والمجاملات وما يترتب عليها من ضغط اجتماعي.

وأجرت جورج(٢٠١١) دراسة هدفت إلى إعداد نموذج مقترح لتطبيق المحاسبية التعليمية يساعد على تحقيق الجودة في التعليم قبل الجامعي، وتقديم بعض التوصيات التي يمكن أن تساعد على تطبيق النموذج المقترح للمحاسبية التعليمية، والتغلب على معوقات التطبيق. واستخدمت المنهج الوصفي الوثائقي والمسحي، كما استخدمت الاستبانة أداة للدراسة. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: أن تطبيق المحاسبية التعليمية في التعليم قبل الجامعي يؤدي إلى تحقيق الجودة في التعليم العام، كما أكدت عليه عينة الدراسة. ومن أهم معوقات تطبيق المحاسبية التعليمية ما يلي: قلة مصادر التمويل الكافية لتحقيق المحاسبية التعليمية، وقلة توافر الامتحانات الدقيقة لقياس قدرات التلاميذ بدقة.

وأجرت الجاوردي(٢٠١١) دراسة هدفت إلى معرفة واقع المحاسبية التعليمية في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، وطرح البدائل لتفعيل مبدأ المحاسبية التعليمية في التعليم العالي في

المملكة العربية السعودية. وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الوثائقي والمسحي بهدف تحليل الظاهرة موضع الدراسة بالرجوع إلى الوثائق الرسمية المتعلقة بها، وعقد المقابلات. وقد خلصت الدراسة إلى نتيجة مفادها أنه لا يوجد في نظام التعليم العالي ولوائحه أي بند يشير إلى كيفية محاسبة عضو هيئة التدريس على عمله وكيفية ضمان تأديته لهذا العمل من مبدأ الثواب والعقاب عليه.

كما أجرت أبو العلا (٢٠١٣) دراسة حول المحاسبية التعليمية كما يدركها أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بأسوان، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الوثائقي والمسحي. كما استخدمت الاستبانة أداة للدراسة. وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: أن معظم أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بأسوان لا يدركون مفهوم المحاسبية التعليمية، وأهدافها، ومبادئها، ومبرراتها، ومعوقاتها في التعليم الجامعي. وفي ضوء نتائج الدراسة الميدانية تبين أن كلية التربية بأسوان لم تلتزم بتطبيق المحاسبية التعليمية على أداء أعضاء هيئة التدريس بالكلية.

٧-٢-الدراسات السابقة الأجنبية:

أجرى فلدمان (Feldman,2005) دراسة هدفت إلى تعرف المحاسبية واستخدامها كمدخل لتقييم برامج إعداد المعلمين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الوثائقي. وتوصلت إلى وجود عديد من العوامل تؤثر في نوعية برامج إعداد المعلمين، من أهم هذه العوامل توفر المحاسبية بين أفراد المجتمع، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: أن تطبيق المحاسبية التعليمية أدى إلى تحسين أداء كلية إعداد المعلمين.

وأجرى أجاتي (D'Agatti,2007) دراسة هدفت إلى تقصي المحاسبية، ومراقبة العلاقات بين الأفراد في مختلف المستويات الهرمية داخل مؤسسات التعليم العالي، والتعرف إلى كيفية تمكن الأفراد في كل مستوى من مراقبة وتقييم ومساءلة الأفراد عن أدائهم. وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: أن نظام المحاسبية في التعليم العالي يوجه ويدار من خلال الأكاديميين القادرين على فرض سلطتهم لتقييم ورصد الأداء، وأن عمليات التقييم غالباً ما تخضع لأمور شخصية، ومهنية، وعملية، لتجنب الصدامات المباشرة، وهذه المراقبة تخضع لمصالح أصحاب المصلحة الخارجيين، ومجالس إدارة الجامعة، والطلاب، وأعضاء هيئة التدريس، خاصة عندما يعملون بطريقة المجموعة.

كما أجرى بلجير (Billger,2007) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين لوائح الحوافز في قوانين

وأنظمة وتعليمات النظام التعليمي، واستجاباتهم نحو المساءلة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: ضرورة تطوير لوائح الحوافز (المكافآت والعقوبات) في قوانين وأنظمة النظام التعليمي في الولاية، وإلى وجود ارتباط إيجابي بين التقويم والمحاسبية التربوية، فكلما زاد التقويم زادت المساءلة.

وأجرى جوديث (Judith,2011) دراسة استخدمت المنهج الوصفي الوثائقي، وهدفت إلى مواجهة تحديات المحاسبية التعليمية والتحصيل الطلابي بالجامعات في الولايات المتحدة، من خلال تطبيق الاعتماد الأكاديمي، فقد أصبحت المحاسبية التعليمية، والتحصيل العلمي للطلاب، تحديات كبيرة تواجه الجامعات بالولايات المتحدة على مدى العقد الماضي، وترجع تلك التحديات ليس فقط لقيم وهياكل الجامعات، وإنما ترجع إلى تطبيق اللامركزية، وتنوع التعليم بتلك الجامعات. وقد تناولت الدراسة النظر في كيفية اعتماد الجامعات بالولايات المتحدة على حد سواء، وذلك لتطبيق المحاسبية التعليمية بالجامعة، بشكل جيد، ومواجهة التحديات التي تعترض تطبيقها، وكذلك الانتباه إلى تحقيق التحصيل العلمي للطلاب.

٧-٣- تعليق عام على الدراسات السابقة:

ويلاحظ من الدراسات السابقة أنها كانت تجمع بين الجانب النظري التحليلي، والجانب النظري، والميداني معاً، وتؤكد هذه الدراسات إجمالاً على الجوانب التالية:

- أن المحاسبية التعليمية أصبحت اتجاهاً عالمياً تسعى إلى تطبيقه كافة الدول لتحسين جودة الأداء بالمؤسسات التعليمية، بحيث تلبي حاجات الطلاب، وأعضاء هيئة التدريس، والمجتمع ككل.
- أن المحاسبية التعليمية تساعد على تحسين الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس، وزيادة إنتاجيتهم العلمية.
- أن نظام المساءلة، والمحاسبة، يؤدي إلى زيادة جودة العملية التعليمية سواء من جانب أعضاء هيئة التدريس، أو الإدارة الجامعية، التي بمجرد تفعليها لهذا النظام، وهذا ينعكس إيجابياً على الأداء والسلوك داخل الجامعة.
- تنوع هذه الدراسات من حيث جوانب التركيز والتطبيق، فمنها ما رصد الواقع، ومنها ما ركز على تناول جوانب المحاسبية التعليمية، وخصائصها، ونماذجها، ووسائلها، ومتطلباتها، ومعوقاتها، وغيرها.

- برغم من أهمية المحاسبية التعليمية، إلا أن تطبيقها في التعليم بشكل عام، والجامعات بشكل خاص لم يتم على قدر هذه الأهمية.

- استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسات على اختلافها في تدعيم الإطار النظري، كما أمكن الاستفادة منها في إعداد أداة الدراسة.

- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تناولت واقع إدراك أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للمحاسبية التعليمية.

ثامناً: الإطار النظري:

٨-١- المحاسبية التعليمية في الجامعات:

يعد مفهوم المحاسبية التعليمية أحد المفاهيم التي لقيت اهتماما بالغ الأهمية من جانب كثير من التربويين خلال الستينيات والسبعينيات من القرن العشرين، وقد بدأت استخدامات هذا المفهوم في الولايات المتحدة الأمريكية في أواخر الستينيات، ثم مالبث أن انتقل منها إلى بريطانيا، وغيرها، من الدول الأوربية في بداية السبعينيات، ومفهوم المحاسبية ليس من المفاهيم ذات الأصل التربوي، ولكن تمت استعارته من مجالات الصناعة، والاقتصاد، والتجارة، ويستخدمه بعض المهتمين في التربية تحت اسم المحاسبية التعليمية.(جورج، ٢٠١١)

ومصطلح Accountability يعني المحاسبية كما يعني المسؤولية أو المساءلة، وهو يرادف معاني عديدة في اللغة الإنجليزية منها Capacity ، Accountableness، Amenableness، Amenability، ويشمل مصطلح Accountability الصفات التالية: Answerable، Accountable.(ATA,1995: 1)(السيد، ٢٠٠٧، ص: ٢٧٨)

ويشير البعض إلى أن مصطلح Accountability يعني التفسيرية، كما يعني المسؤولية، وأيضاً يعنى الالتزام.(عبدالحميد، ٢٠٠٣، ص: ٣٨)، كما أن المحاسبية لها معاني عديدة منها: قابلية الإجابة Answerability، وقابلية التغيير Changeability، واستحقاقية اللوم Culpability، والمسؤولية القانونية Liability، وقابلية الفهم Comprehensibility، وقابلية الشرح أو التفسير Explainability، وقابلية التوضيح Intelligibility، وقابلية الاستنتاج أو الفهم Understandability.(Klaus,2000: 49)

ويشير المعنى اللغوي للمحاسبية التي هي من الفعل حاسب، أي ناقشه الحساب وذلك في معناها العام Account أو بمعناها الخاص Accountability التي

تعني المحاسبة عن أعمال معينة نتيجة مسؤولية الفرد عن أدائها مما يجعله عرضة للمحاسبية. وقد تخرج لمعنى التفتيش من الفعل: فتش بمعنى سأل عنه واستقصاه وبمعنى: يخصها ليعرف مدى ما تبع في إنجازها من دقة واهتمام. واصطلاحاً: هي العملية التي يمكن بواسطتها السيطرة على الممارسات التعليمية، وأنشطتها، وتوجيهها في المسار الصحيح، الذي يقود إلى تحقيق الأهداف المرجوة، وهي وسيلة واستراتيجية في آن معاً. وهي استراتيجية تساعد وتسرع في التغيير التربوي، للتمكن من اتخاذ قرارات تربوية صائبة.(رضوان، ٢٠١٠، ص: ١٣٧-١٣٨)

ومفهوما المحاسبية والمسؤولية ليسا مترادفين، بل إن المحاسبية تتضمن المسؤولية، كما إن المسؤولية غالباً ما تسبق المحاسبية، فمثلاً: محاسبية أعضاء هيئة التدريس تعني مسؤوليتهم عن أدائهم، كما تعني قيام المسؤولين بمحاسبتهم عما يقومون بأدائه من أعمال وإشعارهم بمستوى هذا الأداء، وذلك من خلال تقييم هذه الأعمال.(أبو العلا، ٢٠١٣، ص: ٦٤)

وليست المحاسبية بجوانبها المختلفة وأبعادها وعملياتها جميعاً تحقيقاً أو محاكمة، بل هي مجموعة من العمليات والأساليب التي يتم بمقتضاها التحقق من أن الأمور تسير وفقاً لما هو مخطط لها قدر المستطاع، وذلك بأن يتم الأداء ضمن الأطر التي حددتها الأهداف وفق المعايير المتفق عليها للوصول بالنظام إلى مستوى متميز من الكفاية والفاعلية، دون تسيب، أو إهدار.

والمحاسبية بمعناها التربوي الحديث لا تعني إلحاق الضرر بالأشخاص، أو المؤسسات، ولا تعني إجراء المحاكمات، وتعنيف الأشخاص، بل تعني التوجيه والتعاون، وحسن الإفادة من الخبرات النافعة، وتبادلها، ووضع ذلك في إطار إنساني يستند إلى القيم الأخلاقية القائمة على العدالة، والمساواة، بما يكفل تحسين الكفايات التعليمية بتحسين القائمين عليها.(الجارودي، ٢٠١١، ص: ٧٤-٧٥)، وبذلك فالمحاسبية مبدأ يحكم كل عمل يؤدى، وكل سلوك يمارس.

والمحاسبية التعليمية في الجامعات هي نظام لقياس الأداء التعليمي للجامعات يمكن من خلاله التأكد من سلامة الأهداف وسياسات القبول والخطط والبرامج الدراسية، وتقويم الطلاب، وينتهي بتقديم تقارير محاسبية تسهم في توكيد الجودة التعليمية، وتحسين إنتاجيتها، وزيادة الكفاءة، والفاعلية التعليمية للجامعات.(عبدالحميد، ٢٠٠٣)

وهي تعني أيضاً ضمان وحدة أو مؤسسة ما لمساهميها بأن تقدم تعليماً ذا جودة عالية. ولما كانت

المؤسسات الجامعية مسؤولة مسؤولية تامة عن تقديم نوعية متميزة من التعليم للطلاب، فإن الأمر يقتضي ضرورة وجود نوع من الرقابة على التعليم، مستنداً على استخدام مجموعة من المعايير الموضوعية، للحكم على فعالية أداء الجامعات، وهذا يتوفر في وجود نظم للمحاسبية التعليمية تعمل بمثابة نظام جديد لمراقبة الأعمال الجامعية.(أبو العلا، ٢٠١٣)، وعليه فإن المحاسبية تعني تقويم الأداء بالجامعة وقياس نتائج العملية التعليمية عن طريق استخدام معايير موضوعية، يمكن من خلالها تحقيق مخرجات متميزة ومتفوقة.

ولذا تعد المحاسبية التعليمية أداة رئيسية في أي عمليات إصلاح تجري لتحسين العمل التعليمي، وهي تعد خياراً من خيارات التطوير، والإصلاح، التي تواكب التوجهات العالمية، والتي ترى ضرورة وضع آليات فاعلة للمراقبة، تحدد بشكل واضح لمن تكون المحاسبة في العملية التعليمية، وكيف تكون؟ولأي شيء تكون؟ وهي تقوم على التحقق من جودة كل مكونات العملية التعليمية _ المدخلات، العمليات، المخرجات_ وبما أن عضو هيئة التدريس من أهم مدخلات الجامعة؛ فلابد من الاهتمام بتحسين أدائه ليتحقق في النهاية جودة الأداء الجامعي. وانطلاقاً من الدور المحوري لعضو هيئة التدريس الجامعي، وتأثيره المباشر على التعليم الجامعي، فقد تزايد الاهتمام بضرورة محاسبته على حسن أدائه لما كلف به من أعمال، وذلك بعد أن أحتل تقويم وتطوير الأستاذ الجامعي مكان الصدارة بين أهداف التعليم الجامعي.

والمحاسبية التعليمية لعضو هيئة التدريس تعني أن يتحمل العضو مسؤولية مستوى الأداء والإنجاز الذي أحرزه مع الطلاب، وكذلك مستوى الأداء في مجال البحث العلمي، وخدمة المجتمع، أي أن المحاسبية تكون على أساس النتائج المتحققة، والأهداف المخططة مسبقاً، وقياس نسبة ما تحقق منها في مجالات التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع. وتتكون المحاسبية التعليمية لعضو هيئة التدريس من شقين أساسيين؛ يتمثل الأول في المحاسبية المهنية، والأخلاقية، وهي الحكم على سلوكيات وأخلاقيات أعضاء هيئة التدريس، والقدرة على أداء أعمالهم بكفاءة، وجودة عالية. وأما الثاني فيتمثل في المحاسبية الفنية، وهي النظر إلى المؤسسة الجامعية باعتبارها مؤسسة اقتصادية تحقق ربحاً مادياً، يتضح في مستوى أداء المخرجات التعليمية، ومدى ملاءمتهم لسوق العمل. (حسن، ٢٠٠٩)، وهناك أيضاً المحاسبية الإدارية، والتي

تتمثل في أن عرض المعلومات والبيانات المحاسبية على فترات دورية مناسبة، بشكل يمكن الإدارة من اتخاذ القرارات التي تضمن تحقق أقصى أداء لأعضاء هيئة التدريس، وتحديد مسؤولياتهم، ومجابهة المشكلات المختلفة التي تواجههم، وأيضا المحاسبية الاجتماعية، والتي تتمثل في مسؤولية أعضاء هيئة التدريس أمام المجتمع عن النتائج التعليمية، وعن مستوى أداء وإنجاز الطلاب ومستوى أدائهم في سوق العمل. (حسن، ٢٠٠٩)

٨-٢- أهداف المحاسبية التعليمية في الجامعات ومبادئها:

إن المحاسبية التعليمية تعمل على تحقيق هدفين رئيسيين أحدهما العمل على الحفاظ على الأداء العام للمؤسسة التعليمية وتحسينه والارتفاع بجودته، وثانيهما يتعلق بالكشف عن نقاط الضعف في أداء عضو هيئة التدريس، والقيود، والمعوقات التي تحول دون تحقيق الأهداف، وعلاج السلبيات وتلافيها من جهة أخرى، ولذا فالمحاسبية التعليمية في الجامعات عمل مهم وحاسم في تقويم أداء عضو هيئة التدريس وتجويده. وهذا يقودنا إلى القول بأن المحاسبية التعليمية هي آلية من آليات جودة التعليم وهي تهدف إلى تطوير التعليم من خلال هيئة مسؤولة عن مراقبة الجودة، ومراجعة ومحاسبة المسؤولين في ضوء معايير تضعها الهيئات المنظمة من أجل التحسين المستمر، كما يمكن القول بأن المحاسبية تشكل جهداً قوياً كأداة لتطوير وإصلاح التعليم، كما أنها قوة رئيسية لتحسين الأداء لكل من الطلاب وجميع العاملين في مجال التعليم الجامعي.(رضوان، ٢٠١٠؛حسن، ٢٠٠٩؛ الجمال، ٢٠٠٨؛ناصف، ٢٠٠٨)

وتستند المحاسبية التعليمية في الجامعات على عدة مبادئ رئيسية هي: التقييم، الشمولية، الالتزام، الشفافية، البساطة، توجيه الأداء، التكامل والتوازن، التحفيز، الاستمرارية، الموضوعية والواقعية، المرونة حيث تتطلب المحاسبية التعليمية أن تكون مرنة وسهلة الفهم بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس والمسؤولين بالجامعة، وهذا يتطلب أن تكون المعايير المستخدمة في المحاسبية مرنة ومفهومة، ولديها القدرة على التكيف مع ظروف العمل المتغيرة بالجامعة، وأن تضمن المحاسبية اقتراح البدائل وتحديد انسب الطرق لمعالجة الانحرافات ومنع حدوثها مستقبلا. (الجاوردي، ٢٠١١؛ رضوان، ٢٠١٠؛ محمد، ٢٠٠٩؛ أحمد، ٢٠٠٦؛ المهدي ، ٢٠٠٤)

وتطبيق المحاسبية التعليمية في الجامعات يتطلب تحديد القواعد التي تستند إليها والتي تكمن في إدراك

الطبيعة التي يجب أن تكون عليها المحاسبية من ناحية وفي إدراك سماتها المميزة لها من ناحية ثانية، ويمكن تحديدها فيما يلي:

- المحاسبية ذات طبيعة خلقية؛ لأنها تعكس التزاما نابعاً من الالتزام الذاتي الذي يقطعه عضو هيئة التدريس على نفسه في أدائه التعليمي نتيجة لقوة ضميره الرقيب عليه، والخشية من الله سبحانه وتعالى من أن يقع في أخطاء تعليمية توجب عليه المحاسبة، وتوجد لديه قيما تعليمية تحقق أهداف العملية التعليمية كقيم المشاركة، والتعاون، وإذكاء روح الشعور بالمسؤولية والشفافية، والمبادأة، والتجويد والإتقان والحرص على المراقبة والتقييم المستمر.

- المحاسبية التعليمية ذات طبيعة دينية، لأن لها أصولاً دينية ثابتة في القرآن الكريم مثل قوله تعالى: ﴿ وَقِفُوهُمْۖ إِنَّهُم مَّسْـُٔولُونَ ﴿٢٤﴾ ﴾ ، والسنة النبوية تؤكد المحاسبية في قول الرسول صلى الله عليه وسلم: "لا تزول قدما عبد مؤمن حتى يسأل عن أربع: عن عمره فيما أفناه، وعن شبابه فيما أبلاه، وعن علمه ماذا عمل به، وعن ماله من أين اكتسبه وفيما أنفقه".

- المحاسبية التعليمية ذات طبيعة علمية، باعتمادها على ما تفرزه النظريات العلمية المختلفة، وما تتوصل إليه الدراسات، والأبحاث في هذا الميدان من قواعد ومبادئ حاكمة وتوجيهات وغايات مستهدفة، وأدوات تفعل من قدرتها في تطوير العملية التعليمية بناء على أسس علمية.

- المحاسبية ذات طبيعة فنية، حيث تتطلب من القائمين عليها نوعاً من الخبرة في مواجهة المواقف التي تتطلبها المحاسبية، بحيث يتم التحرك خلالها وفق ما تمليه من فنون وأصول، وما تفرضه من مسؤوليات وقوانين.

- المحاسبية ذات طبيعة علاجية ووقائية، وذلك أن المحاسبية أداة وقاية لتجنب الوقوع في الخطأ، وعلاج في التغلب على الخطأ. وإنه من أجل الوقاية يفضل استخدام المحاسبية في التعليم، ومن أجل العلاج يفضل منهج في المحاسبية يتسم بالخصوصية.(أبو العلا، ٢٠١٣)

٨-٣- العلاقة بين المحاسبية التعليمية، وتقويم الأداء الأكاديمي لعضو هيئة التدريس:

التقويم شرط أساسي لعملية المحاسبية، ولا يمكن القيام بعملية الحساب دون امتلاك بيانات للتقويم ليزيد من عمق عملية المحاسبية، والتي تمثل قبول المسؤولية، فيما يتعلق بتحقيق النواتج المرجوة في التعليم، حيث تسمح بيانات التقويم بالقيام بعملية المحاسبية من قبل المسؤولين عن تلك العملية. وبدون

التقويم لا يمكن تطوير البرامج، وبدون المحاسبية يكون إحداث التطوير ضعيفاً.

والتقويم في علاقته بالمحاسبية له نمطان هما التقويم الخارجي، والذي يشير إلى تقويم أداء المؤسسة من خلال أفراد متخصصين لا ينتمون إليها، والتقويم الداخلي والذي يشير إلى تقويم أداء المؤسسة من خلال أفراد ينتمون إليها. والمحاسبية في ارتباطها بتقويم الأداء على مستوى الجامعة، يتضح في التحديد الواضح لأهداف الأداء، ووضع معايير لقياس هذا الأداء، كما تستخدم تقارير الأداء كآلية من المحاسبية لتحديد مدى قرب الجامعة، أو بعدها عن المعايير. وتساعد قياسات الأداء في تحسين أداء الطالب، والجامعة، وزيادة إنتاجيتها، وتكون المحاسبية ضماناً للأداء الجيد، فالمحاسبية ليست أداة لإلقاء اللوم، ولكنها أداة لتحسين التعليم وجودته، وتحسين أداء كل من الطالب وعضو هيئة التدريس.

والعلاقة بين المحاسبية التعليمية وتقويم الأداء الأكاديمي لعضو هيئة التدريس تتم في ضوء أربعة محاور هي:

- معدلات الأداء الأكاديمي وفيه يتم تقويم أعضاء هيئة التدريس بالاستناد لمدى قدرتهم على إنجاز الأعمال المحددة لهم.
- الصفات الشخصية التي تتصل مباشرة بشخصية عضو هيئة التدريس وخصائصه، أو التي تتصل بالعمل كقدرته على الإنتاج ودقته في الأداء وحرصه على مصلحة الجامعة التي يعمل بها، وقدرته على تحسين وسائل العمل التعليمي.
- الأهداف، وفيه يعمد القائمون على أمر المحاسبية إلى تحديد الأهداف التي يتم على أساسها تقويم أداء عضو هيئة التدريس حسب الفترة الزمنية المحددة وطبقاً لأية مواصفات أخرى.
- الفعالية العامة، حيث يتعدى حدود التفاصيل الدقيقة ليركز على الغايات العليا التي تنشدها الجامعة.

ولكي يحقق التقويم الفائدة المرجوة منه في المحاسبية التعليمية يجب أن يتم المزج بين التقويم الداخلي والخارجي في صورة تكاملية لا انفصالية، سواء اتخذ شكل التقويم الذاتي الذي يتم بواسطة خبراء ميدانيين بناءً على أوامر من الإدارة، أو شكل التقييم الخارجي بواسطة خبراء خارجيين لمراقبة الأعمال، أو شكل التقويم الداخلي بواسطة مكاتب التدقيق أو إدارات التوجيه. ومن المبدأ السابق، يتبين وجود ارتباط بين المحاسبية والاعتماد، وعليه يمكن النظر إلى المحاسبية بأنها نظام الفحص الداخلي

للجامعة، وهو جزء من الاعتماد الكلي، الذي يشترط أن تهتم الجامعات بتقويم ذاتها من الداخل، وذلك من خلال وجود وحدة متخصصة في هذا المجال داخل الجامعة، أو تكوين فرق عمل تكون مهمتها تحليل الجامعة كنظام تعليمي، وتحديد جوانب القوة، أو الضعف في كل مجال من مجالات عملها، وذلك في ضوء عدد من المعايير، والمؤشرات والأدلة، وقواعد التقدير ذات العلاقة بكل أداء، أو ممارسة في كل من تلك الجوانب.

وبناءً على ذلك، أصبحت المحاسبية تتم بشكل دائم في إطار مؤسسي من خلال استمرار أداء فرق العمل ووحدات الفحص والتقييم الداخلي لمهامهم، والتي تتضمن بالضرورة كل ما يتعلق بالجوانب المالية والإدارية والأكاديمية، وغيرها، وعليه فإن مبدأ محاسبة الذات قبل محاسبة الآخرين والذي يعد جزءًا أساسياً من نظام الاعتماد؛ قد أتاح للجامعات إمكانية التغلب على بعض الجوانب الحساسة في موضوع المحاسبية. وقد أدى تطبيق نظام المحاسبية التعليمية من خلال نظام الاعتماد، إلى زيادة ثقة كل من الرأي العام، وأولياء الأمور، والساسة، والاقتصاديين، والطلاب، ودافعي الضرائب عموماً في الجامعات التي تحصل على الاعتماد وضمان الجودة، حيث اطمأن الجميع إلى أن ما تحصل عليه الجامعة من أموال إنما يتم التصرف فيه بأساليب مناسبة، يترتب عليها تحقيق الجودة والتميز. Jackson (في أبو العلا، ٢٠١٣)

ومما سبق يتبين أن المحاسبية التعليمية في الجامعات هي أحد مداخل تقويم الأداء، حيث تهدف إلى تحسين الأداء الجامعي، وتطويره، وتجويده بشكل عام، وعضو هيئة التدريس بشكل خاص، كما أن المحاسبية التعليمية تتضمن إصدار الأحكام وفقاً لمعايير محددة تعمل على متابعة أداء جميع العاملين في الجامعة، والإحاطة بسلوكياتهم، وتحسين جودة مدخلات وعمليات ومخرجات العملية التعليمية، للوصول إلى الجودة، والإتقان، والتميز، والتفرد.

ومن هنا فإن محاسبية أعضاء هيئة التدريس على أدائهم الأكاديمي له عدة فوائد تعود على الجامعة وهي:

- توفير الانضباط التربوي العام في جميع مكونات المنظومة الجامعية.
- تقويم الأداء التدريسي ودوره في تحسين الأداء لعضو هيئة التدريس، وتطويره، وتشخيص جوانب القوة، ونقاط الضعف.
- تحسين الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في القاعات الدراسية.

- تزويد عضو هيئة التدريس بنوع من التغذية الراجعة التي تمكنه من تشخيص جوانب القوة ونقاط الضعف في أدائه التدريسي.
- تزويد الإداريين من رؤساء الأقسام، وعمداء الكليات، بالمعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات الإدارية المتعلقة بالنواحي الوظيفية لعضو هيئة التدريس.
- تزويد الطلاب بالمعلومات التي تساعدهم في اختيار المقررات الدراسية وأعضاء هيئة التدريس.
- تكوين قاعدة علمية بحثية جيدة عن التدريس الجامعي باعتباره إحدى وظائف الجامعة الرئيسية.
- تحسين الأداء البحثي لعضو هيئة التدريس والاستمرار فيه، وتحقيق درجات عالية من الجودة والتميز والابتكارية في مجال البحث العلمي، يستطيع أن يصل بجامعته إلى مستوى الجودة والتميز في المجالات المختلفة مما يجعلها تسهم بدور بارز في حركة البحث العلمي، والاكتشافات العلمية الحديثة، وينعكس إيجابيا على تدريسه الجامعي، وخدمته للجامعة، والمجتمع في شتى المجالات.(حسن، ٢٠٠٩م)
- مكافحة أشكال الفساد في مجال التعليم الجامعي: ولا يعني الفساد ابتزاز المال العام، وإنما غياب عضو هيئة التدريس عن الجامعة، والدروس الخصوصية، أو الغياب عن الجامعة للعمل في مجال آخر من أجل كسب المال، نظراً لتدني الأجور. (الوفد اليمني، ٢٠٠٩)

تاسعاً: إجراءات الدراسة الميدانية:

٩-١-أهداف الدراسة الميدانية:

تم إجراء دراسة ميدانية هدفت إلى تشخيص واقع إدراك أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للمحاسبية التعليمية، وتعرف المعوقات التي تحول دون نشر المحاسبية التعليمية في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية، بجامعة الإمام محمد ابن سعود الإسلامية، والتوصل إلى الآليات المقترحة لتنمية إدراك أعضاء هيئة التدريس، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للمحاسبية التعليمية.

٩-٢- مجتمع، وعينة الدراسة:

بناءً على حدود الدراسة المذكورة سابقاً، فقد شمل مجتمعها كافة أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية والبالغ عددهم (١٢٢) عضو هيئة تدريس في العام الجامعي ١٤٣٥-١٤٣٦هـ، كما في الجدول رقم (١).

جدول رقم (١) عدد أفراد مجتمع الدراسة.

القسم	عدد الأعضاء
أصول التربية	٢٧
المناهج وطرق التدريس	٥٦
الإدارة والتخطيط التربوي	٣١
التربية الخاصة	٨
المجموع	١٢٢

المصدر: الاتصال التلفوني المباشر مع مكاتب رؤساء ووكلاء هذه الأقسام.

ونظراً لأن الدراسة الميدانية طبقت على مجتمع الدراسة، كاملاً، فإن عينة الدراسة هي مجتمع الدراسة.

وبعد تطبيق الاستبانة على أفراد عينة الدراسة، استعادت الباحثة (٨٩) استبانة فقط من أصل (١٢٢) استبانة أي بنسبة ٧٣٪ من مجموع المجتمع.

والجدول رقم (٢) يوضح توزيع ووصف أفراد عينة الدراسة الذين أجابوا على أداة الدراسة من خلال المعلومات الشخصية لهم كما يلي:

الجدول رقم (٢): يبين توزيع أفراد عينة الدراسة الذين أجابوا على أداة الدراسة وفقاً للجنس والقسم والدرجة العلمية وسنوات الخبرة.

المعلومات الشخصية											
الجنس			القسم			الدرجة العلمية			سنوات الخبرة		
الجنس	التكرار	النسبة (٪)	القسم	التكرار	النسبة (٪)	الدرجة العلمية	التكرار	النسبة (٪)	سنوات الخبرة	التكرار	النسبة (٪)
ذكر	٦٠	٦٧.٤	أصول التربية	٢١	٢٣.٦	أستاذ	٥	٥.٦	أقل من ٦ سنوات	١٨	٢٠.٢
أنثى	٢٩	٣٢.٦	المناهج وطرق التدريس	٤٥	٥٠.٦	أستاذ مشارك	٣٩	٤٣.٨	٦-أقل من ١٠ سنوات	٣٠	٣٣.٧
			الإدارة والتخطيط التربوي	١٩	٢١.٣	أستاذ مساعد	٤٥	٥٠.٦	١٠-أقل من ١٥سنة	٢٧	٣٠.٣

تابع الجدول رقم (٢).

المعلومات الشخصية											
الجنس			القسم			الدرجة العلمية			سنوات الخبرة		
الجنس	التكرار	النسبة (٪)	القسم	التكرار	النسبة (٪)	الدرجة العلمية	التكرار	النسبة (٪)	سنوات الخبرة	التكرار	النسبة (٪)
			التربية الخاصة	٤	٤.٥				أكثر من ١٥سنة	١٤	١٥.٧
المجموع	٨٩	١٠٠	المجموع	٨٩	١٠٠	المجموع	٨٩	١٠٠	المجموع	٨٩	١٠٠

يتضح من الجدول رقم (٢) ما يلي:

- أن نسبة الذكور من أفراد عينة الدراسة الذين أجابوا على أداة الدراسة بلغت ٦٧.٤٪، بينما كانت نسبة الإناث٣٢.٦٪.
- أن ٥٠.٦٪ من أفراد عينة الدراسة الذين أجابوا على أداة الدراسة من قسم المناهج وطرق التدريس، يليهم ٢٣.٦٪ من قسم أصول التربية، يليهم ٢١.٣٪ من قسم الإدارة والتخطيط التربوي، يليهم ٤.٥٪ من قسم التربية الخاصة.
- أن ٥٠.٦٪ من أفراد عينة الدراسة الذين أجابوا على أداة الدراسة كانت درجتهم العلمية أستاذاً مساعداً، يليها من كانت درجتهم العلمية أستاذاً مشاركاً بنسبة ٤٣.٨٪، ثم من كانت درجتهم العلمية أستاذاً بنسبة ٥.٦٪.
- أن ٣٣.٧٪ من أفراد عينة الدراسة الذين أجابوا على أداة الدراسة كانت خبرتهم الوظيفية من٦- أقل من ١٠سنوات، يليها من تتراوح خبرتهم الوظيفية من ١٠-أقل من١٥ سنة بنسبة ٣٠.٣٪، ثم من كانت خبرتهم أقل من ٦ سنوات بنسبة ٢٠.٢٪، بينما حصلت من كانت خبرتهم ١٥ سنة فأكثر على أقل نسبة ١٥.٧٪.

٩-٣- أداة الدراسة:

تم القيام ببناء استبانة تكونت من أربعة أجزاء، تناول الأول منها خصائص أفراد المجتمع؛ وتناول الثاني عبارات تشخيص واقع إدراك أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للمحاسبية التعليمية، وتناول الثالث عبارات المعوقات التي تحول دون نشر المحاسبية التعليمية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتناول

الرابع الآليات المقترحة لتنمية إدراك أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للمحاسبية التعليمية، واشتمل الجزء الثاني على (١٩)عبارة، بينما اشتمل الجزء الثالث على (٢٠) عبارة.

٩-٣-١- صدق الأداة:

استخدمت الدراسة أسلوبين للتحقق من صدق الأداة هما:

٩-٣-١-١- الصدق الظاهري:

قامت الباحثة بعرض الاستبانة على مجموعة من المتخصصين في التربية، للاسترشاد بآرائهم حول التعليمات الموجهة للأعضاء، وبياناتها الأولية، وانتماء عبارات الاستبانة إلى أجزائها ومحاورها، وجودة صياغة كل عبارة، ومناسبة التدريج للاستبانة، واقتراح ما يرونه مناسباً من عبارات، أو أي توجيهات أخرى. وتم تحليل آراء المحكمين على الاستبانة وعباراتها، وأشارت الآراء إلى إجراء بعض التعديلات عليها تمثلت في الآتي: تعديل صياغة بعض العبارات، حذف بعض العبارات، كذلك أشار البعض إلى إضافة بعض الكلمات، وحذف كلمات أخرى من العبارات بهدف توضيحها.

حيث كانت الاستبانة في صورتها المبدئية مكونة من أربعة أجزاء بإجمالي (٤٤) عبارة، وبعد عرضها على المحكمين وإجراء التعديلات أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من أربعة أجزاء بإجمالي (٣٩) عبارة. وانتهت آراء المحكمين إلى شبه اتفاق على الاستبانة، وعباراتها، وتراوحت نسبة الاتفاق بين (٨٠-٩٠٪) على أدوات الدراسة، وعبارتها بعد إجراء التعديلات المطلوبة.

٩-٣-١-٢- صدق الاتساق الداخلي:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة تم تطبيقها ميدانياً، وتم حساب معامل الارتباط (بيرسون) لمعرفة الصدق الداخلي للأداء حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للجزء الذي تنتمي إليه العبارة كما يوضح ذلك الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣): يبين معامل ارتباط بيرسون لكل عبارة من عبارات الجزء الثاني والثالث من الاستبانة والجزء الذي تنتمي إليه.

الجزء الثاني				الجزء الثالث			
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**٠.٤٠٣	١١	**٠.٦١٢	١	**٠.٥٢٨	١١	**٠.٥٩٦
٢	**٠.٧٠٦	١٢	*٠.٤٨٧	٢	**٠.٦٢١	١٢	**٠.٦٣٤
٣	**٠.٥٢٩	١٣	*٠.٦٧٣	٣	**٠.٨١١	١٣	**٠.٧٠٠
٤	**٠.٧٣١	١٤	**٠.٨٣٣	٤	**٠.٧٣٣	١٤	**٠.٧١٢
٥	**٠.٦٦١	١٥	**٠.٧٧٩	٥	**٠.٥٣٤	١٥	**٠.٦٣١
٦	**٠.٨٦٤	١٦	**٠.٧٢٥	٦	**٠.٥٢٣	١٦	**٠.٥٩٤
٧	**٠.٦٨٧	١٧	**٠.٧٨٠	٧	**٠.٤٨٨	١٧	**٠.٦٧١
٨	**٠.٦٥٩	١٨	**٠.٥٢٥	٨	**٠.٧٣٧	١٨	**٠.٦٤٦
٩	**٠.٤٨٢	١٩	**٠.٦٦٥	٩	**٠.٦٤٣	١٩	**٠.٥٥٦
١٠	**٠.٥٣٤			١٠	**٠.٦٨٧	٢٠	**٠.٤٧٨

يتضح من الجدول رقم (٣) أن جميع عبارات أجزاء الاستبانة ذات علاقة إيجابية، وهي جميعها دالة عند مستوى (٠.٠١، و٠.٠٥)، مما يشير إلى أن جميع العبارات صادقة فيما تقيسه، وتمثل الجزء الذي تنتمي إليه، وتحقق خاصية الصدق الداخلي للاستبانة.

٩-٣-٢- ثبات الأداة:

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) تم استخدام (معادلة ألفا كرونباخ) (Cronbach's Alpha (α)) للتأكد من ثبات أداة الدراسة، والجدول رقم (٤) يوضح معاملات ثبات أداة الدراسة.

الجدول رقم (٤): يبين معاملات ثبات أجزاء الاستبانة.

المحور	معامل لثبات
واقع إدراك أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للمحاسبية التعليمية	٠.٧٤

المحور	معامل لثبات
المعوقات التي تحول دون نشر المحاسبية التعليمية في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	٠.٨٣

ويتضح من الجدول رقم (٤) أن قيم معاملات ثبات أجزاء الاستبانة مرتفعة، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

٩-٤- المعالجة الإحصائية:

تم التحليل باستخدام الحزمة الإحصائية (SPSS)، والأساليب الإحصائية التالية:

- معامل ارتباط بيرسون: لحساب صدق الاستبانة.
- معامل ثبات ألفا كرونباخ: لحساب ثبات الاستبانة.
- الجداول التكرارية: لحساب النسبة المئوية لكل عبارة تحت كل جزء، وترتيبها حسب معدلاتها، ولتحديد درجة الموافقة على كل عبارة من العبارات تم استخدام طريقة الأوزان النسبية للمقياس ذي الثلاث درجات.
- اختبار t و تحليل التباين الأحادي (ANOVA) واختبار (scheffe) لتعرف الفروق ذات الدلالة الإحصائية -إن وجدت- بين استجابات أفراد عينة الدراسة، فيما يتعلق بعبارات الاستبانة تعزى لمتغيرات الدراسة.

عاشراً: النتائج والمناقشة:

تحليل النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما واقع إدراك أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للمحاسبية التعليمية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات، والنسب المئوية لإجابات أفراد الدراسة، فكانت النتائج كما يوضحها جدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥): يبين استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع إدراك أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للمحاسبة التعليمية.

م	العبارة		درجة الموافقة			المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			نعم	لا أدري	لا			
١	تؤدي المحاسبية التعليمية إلى حدوث تغيير في إنتاجية الجامعات.	ك	٧٠	٨	١١	٢.٦٦	٠.٦٩٠	٧
		٪	٧٨.٧	٩	١٢.٣			
٢	تسهم المحاسبية التعليمية في زيادة كفاءة وفاعلية العملية التعليمية بالكلية.	ك	٧٢	١٠	٧	٢.٧٣	٠.٥٩٩	٤
		٪	٨٠.٩	١١.٢	٧.٩			
٣	تهدف المحاسبية التعليمية إلى تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس.	ك	١٠	٢٣	٥٦	١.٤٨	٠.٦٩٣	١٥
		٪	١١.٢	٢٥.٨	٦٢.٩			
٤	توجد علاقة قوية بين المحاسبية التعليمية وتحسين مخرجات العملية التعليمية.	ك	٦٩	٩	١١	٢.٦٥	٠.٦٩٣	٨م
		٪	٧٧.٥	١٠.١	١٢.٤			
٥	تقوم المحاسبية التعليمية بناء على نتائج تقويم أداء عضو هيئة التدريس.	ك	١٥	٩	٦٥	١.٤٤	٠.٧٦٨	١٦
		٪	١٦.٩	١٠.١	٧٣			
٦	تحقق المحاسبية التعليمية جودة العمليات التعليمية دون المدخلات.	ك	١٠	٦٧	١٢	١.٩٨	٠.٤٩٩	١٠
		٪	١١.٢	٧٥.٣	١٣.٥			
٧	تسهم تقارير المحاسبية التعليمية في توكيد جودة العملية التعليمية في الكلية.	ك	٩	٧٣	٧	٢.٠٢	٠.٤٢٦	٩
		٪	١٠.١	٨٢	٧.٩			
٨	يترتب على المحاسبية التعليمية مزيداً من المراقبة على العمل التعليمي.	ك	٣٥	١٢	٤٢	١.٩٢	٠.٩٣٢	١١
		٪	٣٩.٣	١٣.٥	٤٧.٢			
٩	تسهم المحاسبية التعليمية في التغلب على المشكلات التنموية التي تواجه المجتمع.	ك	٦٨	١٢	٩	٢.٦٦	٠.٦٥٦	٦
		٪	٧٦.٤	١٣.٥	١٠.١			
١٠	تسبق المحاسبية التعليمية المسؤولية التي يتحملها عضو هيئة التدريس عن مستوى أدائه.	ك	٣٤	١٢	٤٣	١.٩٠	٠.٩٣٠	١٢
		٪	٣٨.٢	١٣.٥	٤٨.٣			

م	العبارة		درجة الموافقة			المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			نعم	لا أدري	لا			
١١	تبدأ المحاسبية التعليمية من أعلى الرتب الوظيفية إلى قاعدتها.	ك	٦٩	٩	١١	٢.٦٥	٠.٦٩٣	٨م
		٪	٧٧.٥	١٠.١	١٢.٤			
١٢	تتم الرقابة والمحاسبية التعليمية في نفس الوقت أثناء سير العمل.	ك	٦٩	٩	١١	٢.٦٥	٠.٦٩٣	٨م
		٪	٧٧.٥	١٠.١	١٢.٤			
١٣	يتم إخفاء المعلومات والبيانات باعتبارهما من أسرار العمل في المحاسبية التعليمية.	ك	٣٤	١١	٤٤	١.٨٩	٠.٩٣٥	١٣
		٪	٣٨.٢	١٢.٤	٤٩.٤			
١٤	يوجد ارتباط بين المحاسبية التعليمية ونظام الفحص الداخلي في الكلية.	ك	٧١	١٠	٨	٢.٧١	٠.٦٢٥	٥
		٪	٧٩.٨	١١.٢	٩			
١٥	تعتمد المحاسبية التعليمية على الشفافية في توافر المعلومات بشكل فوري عما تفعله الجامعة، الكلية، والقسم.	ك	٧٣	١٢	٤	٢.٧٨	٠.٥١٧	٢
		٪	٨٢	١٣.٥	٤.٥			
١٦	تشمل المحاسبية التعليمية كافة الأنشطة والعمليات والنتائج بعد نهاية الأداء.	ك	٧٢	١٢	٥	٢.٧٥	٠.٥٤٩	٣م
		٪	٨٠.٩	١٣.٥	٥.٦			
١٧	تعتمد المحاسبية التعليمية على مبدأ الاستمرارية في عمليات التفاعل بين مدخلات العملية التعليمية ومخرجاتها.	ك	٧٢	١٢	٥	٢.٧٥	٠.٥٤٩	٣م
		٪	٨٠.٩	١٣.٥	٥.٦			
١٨	تختلف المحاسبية التعليمية عن التزام المؤسسة التعليمية بالتعهدات التي قطعتها على نفسها من أجل التغيير للأفضل.	ك	١٥	١٧	٥٧	١.٥٣	٠.٧٧٠	١٤
		٪	١٦.٩	١٩.١	٦٤			
١٩	تقوم المحاسبية التعليمية على مبدأ التناسق والتوازن بين جميع جوانب العملية التعليمية.	ك	٧٣	١٣	٣	٢.٧٩	٠.٤٨٨	١
		٪	٨٢	١٤.٦	٣.٤			
المتوسط الحسابي العام = ٢.٣١، الانحراف المعياري العام =٠.٢٥٥								

من خلال النتائج الموضحة من الجدول رقم (٥) يتضح:

- أن النسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة يدركون أن المحاسبية التعليمية تقوم على مبدأ التناسق والتوازن بين جميع جوانب العملية التعليمية، وأنها تعتمد على الشفافية في توافر المعلومات بشكل فوري عما تفعله الجامعة-الكلية والقسم- ، وأنها تشمل كافة الأنشطة والعمليات والنتائج بعد نهاية الأداء، وأنها تعتمد على مبدأ الاستمرارية في عمليات التفاعل بين مدخلات العملية التعليمية، ومخرجاتها، وأنها تسهم في زيادة كفاءة وفاعلية العملية التعليمية بالكلية، وأنه يوجد ارتباط بين المحاسبية التعليمية، ونظام الفحص الداخلي في الكلية، وأن المحاسبية التعليمية تسهم في التغلب على المشكلات التنموية التي تواجه المجتمع، وأن المحاسبية التعليمية تؤدي إلى حدوث تغيير في إنتاجية الجامعات، وأنه توجد علاقة قوية بين المحاسبية التعليمية وتحسين مخرجات العملية التعليمية، وأن المحاسبية التعليمية تبدأ من أعلى الرتب الوظيفية إلى قاعدتها، وأن الرقابة والمحاسبية التعليمية تتم في نفس الوقت أثناء سير العمل، حيث بلغت المتوسطات الحسابيةلها على التوالي(٢.٧٩)، و(٢.٧٨)، و(٢.٧٥)، و(٢.٧٣)، و(٢.٧١)، و(٢.٦٦)، و(٢.٦٦)، و(٢.٦٥)، وهي متوسطات تقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي (من ٢.٣٤ إلى ٣) وهي الفئة التي تشير إلى خيار "نعم" على أداة الدراسة.

- أن النسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة لا يدركون أن المحاسبية التعليمية تحقق جودة العمليات التعليمية دون المدخلات، وأنه يترتب على المحاسبية التعليمية مزيدٌ من المراقبة على العمل التعليمي، وأن المحاسبية التعليمية تسبق المسؤولية التي يتحملها عضو هيئة التدريس عن مستوى أدائه، وأنه يتم إخفاء المعلومات والبيانات باعتبارهما من أسرار العمل في المحاسبية التعليمية، حيث بلغت المتوسطات الحسابية لها على التوالي (١.٩٨)، (١.٩٢)، (١.٩٠)، (١.٨٩)، وهي متوسطات تقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثي (من ١.٦٦ إلى أقل من ٢.٣٤) وهي الفئة التي تشير إلى خيار "لا أدري" على أداة الدراسة.

- أن النسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة لا يدركون أن المحاسبية التعليمية تختلف عن التزام المؤسسة التعليمية بالتعهدات التي قطعتها على نفسها من أجل التغيير للأفضل، وأن المحاسبية التعليمية تهدف إلى تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس، وأن

المحاسبية التعليمية تقوم بناء على نتائج تقويم أداء عضو هيئة التدريس، حيث بلغت المتوسطات الحسابية لها على التوالي (١.٥٣)، (١.٤٨)، (١.٤٤)، وهي متوسطات تقع في الفئة الأولى من فئات المقياس الثلاثي (من ١ إلى أقل من ١.٦٦) وهي الفئة التي تشير إلى خيار "لا " على أداة الدراسة.

في ضوء نتائج استجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات جزء واقع إدراك أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للمحاسبية التعليمية اتضح أن النسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة لا يدركون معظم عبارات المحاسبية التعليمية المتعلقة بمفهومها، وأهدافها ومبادئها، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٢.٣١). وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة الجارودي(٢٠١١م) والتي توصلت إلى أن هناك ضبابية في مفهوم المحاسبية لدى أعضاء هيئة التدريس، والقيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية. وتختلف عن دراسة حسن(٢٠٠٩م) والتي أوصت بأن تطبيق المحاسبية يعد أمراً أساسياً للحكم على مدى فعالية الجامعة في أداء رسالتها وتحقيق أهدافها، وكذلك للحكم على أداء أعضاء هيئة التدريس، وما يقومون به من أدوار ومسؤوليات مستندة إلى فلسفة مؤداها أن المراقبة المستمرة للأداء يساعد على توفير الانضباط التربوي العام في جميع مكونات المنظومة التعليمية.

السؤال الثاني: ما المعوقات التي تحول دون نشر المحاسبية التعليمية في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد الدراسة فكانت النتائج كما يوضحها جدول رقم (٦).

الجدول رقم (٦): يبين استجابات أفراد عينة الدراسة حول المعوقات التي تحول دون نشر المحاسبية التعليمية في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

م	العبارة		درجة الموافقة			المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة	متوسطة	ضعيفة			
١	غياب مفهوم المحاسبية التعليمية في أذهان القائمين والمعنيين بالمحاسبية التعليمية مما يعد عائقاً يحول دون الإقناع بأبعاد المحاسبية التعليمية.	ك	٤٤	١٢	٣٣	٢.١٢	٠.٩٢٧	١٤
		٪	٤٩.٤	١٣.٥	٣٧.١			
٢	تضارب وازدواج وغموض في مسؤوليات واختصاصات العاملين في جهاز المحاسبية التعليمية، وهذا يؤدي الى عدم وضوحها بل وتكررها وبالتالي ضياعها بين هؤلاء العاملين.	ك	٦٨	٢٠	١	٢.٧٥	٠.٤٥٩	٦م
		٪	٧٦.٤	٢٢.٥	١.١			
٣	يقابل التوجيه باعتباره وسيلة من وسائل المحاسبية التعليمية العديد من المشكلات المرتبطة بتحديد الأخطاء الشكلية والروتينية.	ك	٦٨	٢٠	١	٢.٧٥	٠.٤٥٩	٦م
		٪	٧٦.٤	٢٢.٥	١.١			
٤	تفتقر التقارير باعتبارها وسيلة من وسائل المحاسبية التعليمية إلى الموضوعية وتخضع لاعتبارات شخصية وتوضع من على المكاتب دون النزول إلى الميدان.	ك	٤٦	٧	٣٦	٢.١١	٠.٩٥٩	١٦
		٪	٥١.١	٧.٩	٤٠.٤			
٥	المغالاة في الملاحظة كوسيلة من وسائل المحاسبية التعليمية مما يسبب مضايقات للمعنيين بالمحاسبية مما يدفعهم إلى الاعتقاد بأنها عدم ثقة بهم.	ك	٦٤	٢٤	١	٢.٧١	٠.٤٨٢	٩
		٪	٧١.٩	٢٧	١.١			

م	العبارة		درجة الموافقة			المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة	متوسطة	ضعيفة			
٦	تعدد أجهزة المحاسبية التعليمية على المستوى اللامركزي، مما أدى إلى تكرار المسؤوليات والاختصاصات وتضارب قراراتها.	ك	١٠	٧٩	٠	٢.١١	٠.٣١٨	١٥
		٪	١١.٢	٨٨.٨	٠			
٧	تدني ثقافة الجودة والاعتماد والمحاسبية التعليمية لدى أعضاء هيئة التدريس والعاملين بالجامعة.	ك	٦٣	١٧	٩	٢.٦١	٠.٦٦٨	١١
		٪	٧٠.٨	١٩.١	١٠.١			
٨	تخوف أعضاء هيئة التدريس من مبدأ المحاسبية وقلة تعودهم عليها.	ك	٦٩	٢	١٨	٢.٥٧	٠.٨١٠	١٢
		٪	٧٧.٥	٢.٢	٢٠.٢			
٩	تخوف بعض أصحاب النفوذ من فقدان بعض صلاحياتهم.	ك	٨٠	٩	٠	٢.٩٠	٠.٣٠٣	٤
		٪	٨٩.٩	١٠.١	٠			
١٠	صعوبة اختيار القائمين بالمحاسبية التعليمية.	ك	٧٩	١٠	٠	٢.٨٩	٠.٣١٨	٥
		٪	٨٨.٨	١١.٢	٠			
١١	قصور البرامج التدريبية للقائمين بالمحاسبية التعليمية.	ك	٨١	٨	٠	٢.٩١	٠.٢٨٨	٣
		٪	٩١	٩	٠			
١٢	غياب العلاقات الإنسانية بين القائمين بالمحاسبية التعليمية والعاملين في الجامعة.	ك	١٤	٧٥	٠	٢.١٦	٠.٣٦٦	١٣
		٪	١٥.٧	٨٤.٣	٠			
١٣	قلة البيانات والمعلومات التي تساعد القائمين على المحاسبية التعليمية لوضع محكات التقويم.	ك	٦٦	٢٣	٠	٢.٧٤	٠.٤٤٠	٧م
		٪	٧٤.٢	٢٥.٨	٠			
١٤	غياب الحافز للتطوير والتحسين.	ك	٨٣	٦	٠	٢.٩٣	٠.٢٥٢	٢م
		٪	٩٣.٣	٦.٧	٠			
١٥	انخفاض مستوى الوعي بأهمية المحاسبية التعليمية في الجامعة.	ك	٦٤	٢٣	٢	٢.٧٠	٠.٥٠٩	١٠
		٪	٧١.٩	٢٥.٨	٢.٢			

م	العبارة		درجة الموافقة			المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة	متوسطة	ضعيفة			
١٦	تعقد الإجراءات والروتين في إنجاز المعاملات.	ك	٨٣	٦	٠	٢.٩٣	٠.٢٥٢	٢م
		٪	٩٣.٣	٦.٧	٠			
١٧	المجاملات وما يترتب عليها من ضغط اجتماعي.	ك	٨٦	٣	٠	٢.٩٧	٠.١٨١	١
		٪	٩٦.٦	٣.٤	٠			
١٨	تفتقد الجامعة إلى الأفراد الذين لديهم درجة عالية من الحماسة والشفافية والصراحة في تطبيق المحاسبية التعليمية.	ك	٦٨	١٨	٣	٢.٧٣	٠.٥١٧	٨
		٪	٧٦.٤	٢٠.٢	٣.٤			
١٩	عدم توفر نظام معلوماتي جيد لتوصيل المعلومات بين الأقسام وبينها وبين الجامعة.	ك	٦٦	٢٣	٠	٢.٧٤	٠.٤٤٠	٧م
		٪	٧٤.٢	٢٥.٨	٠			
٢٠	نظام الإدارة المركزية المعمول بها في الجامعة يعطل تطبيق المحاسبية التعليمية.	ك	١٢	٢٧	٥٠	١.٥٧	٠.٧٢١	١٧
		٪	١٣.٥	٣٠.٣	٥٦.٢			
المتوسط الحسابي العام = ٢.٥٩، الانحراف المعياري العام =٠.٢٣١								

من خلال النتائج الموضحة من الجدول رقم (٦) يتضح:

- أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على المعوقات التي تحول دون نشر المحاسبية التعليمية في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمتوسط حسابي عام (٢.٥٩ من ٣) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي (من ٢.٣٤ إلى ٣) وهي الفئة التي تشير إلى خيار "كبيرة" على أداة الدراسة.

- أن هناك تفاوتاً في موافقة أفراد عينة الدراسة على المعوقات التي تحول دون نشر المحاسبية التعليمية في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية حيث تتراوح متوسطات موافقتهم على المعوقات ما بين (٢.٩٧ إلى ١.٥٧) وهي متوسطات تتراوح ما بين الفئات الأولى والثانية والثالثة من فئات المقياس الثلاثي واللاتي تشير إلى (كبيرة، متوسطة، ضعيفة) على أداة الدراسة مما يوضح التفاوت في موافقة أفراد عينة الدراسة على

المعوقات حيث يتضح من النتائج أن وجهة نظر أفراد عينة الدراسة على المعوقات بدرجة كبيرة تتمثل في العبارات رقم (١٧، ١٤، ١١، ٩، ١٠، ٢، ٣، ١٣، ١٨، ٥، ١٥، ٧، ٨). وهذه النتائج تتفق مع نتائج دراسة وداد المعجل (٢٠٠٩م) والتي توصلت إلى أن من أهم المعوقات التي تحد من تطبيق المحاسبية التعليمية: انخفاض مستوى الوعي بأهمية المحاسبية في التعليم، وتعقد الإجراءات والروتين في إنجاز المعاملات، والمجاملات، وما يترتب عليها من ضغط اجتماعي. كما تتلاقى مع دراسة حسن(٢٠٠٩م) والتي أوصت بالعمل على توفير دورات تدريبية –بصورة دورية– تشمل ضمن برامجها معلومات تفصيلية حول قواعد وأحكام المحاسبية التعليمية، والاعتماد على مقاييس موضوعية متنوعة لتقويم أداء الأستاذ الجامعي مع ضرورة معرفته بهذه المقاييس، وهدفها ومحتواها، والعمل على توفير الدخل المناسب لأعضاء هيئة التدريس، والمناخ المناسب داخل الجامعة الذي يساعدهم على تطوير أدائهم بشكل مستمر. ودراسة الشخيبي (٢٠٠٥م).

- أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على أربعة من المعوقات التي تحول دون نشر المحاسبية التعليمية في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تتمثل في العبارات رقم (١٢، ١، ٣، ٤).

- أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة ضعيفة على العبارة رقم (٢٠) وهي "نظام الإدارة المركزية المعمول بها في الجامعة يعطل تطبيق المحاسبية التعليمية" بمتوسط (١.٥٧). وتختلف هذه النتيجة عما أوصت به دراسة الشخيبي(٢٠٠٥م) والتي أكدت على صعوبة تطبيق المحاسبية وجني ثمارها المرغوبة لكل من المجتمع، والأفراد، وسوق العمل، في ظل ممارسة الإدارة المركزية على مستوى الجامعة، ومن ثم فإن الإدارة اللامركزية التي تمنح إدارة الكلية كماً كبيراً من المرونة والحرية، تساعدها في تحقيق أهدافها بالطرق والأساليب التي تناسب ظروفها وإمكاناتها.

السؤال الثالث: ما التصور المقترح لتنمية المحاسبية التعليمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد ابن سعود الإسلامية؟

أظهرت هذه الدراسة عدداً من النتائج المهمة التي يمكن عرض ملخصها على النحو التالي:

- في ضوء نتائج استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول عبارات جزء واقع إدراك أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية

بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للمحاسبية التعليمية اتضح أن النسبة الأعلى من أفراد مجتمع الدراسة لا يدركون معظم عبارات المحاسبية التعليمية المتعلقة بمفهومها وأهدافها ومبادئها.

- في ضوء نتائج استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول عبارات المعوقات التي من الممكن أن تحول دون نشر المحاسبية التعليمية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية اتضح أن النسبة الأعلى من أفراد مجتمع الدراسة موافقون عليها بدرجة كبيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٢.٥٩ من ٣).

وفي ضوء التحليل النظري والميداني لجوانب الدراسة المختلفة، وما أسفرت عنه من نتائج يمكن تقديم تصور مقترح لتنمية المحاسبية التعليمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وفيما يلي أهم جوانب هذا التصور:

أ) فلسفة التصور المقترح:

تقوم فلسفة التصور المقترح على تنمية المحاسبية التعليمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد ابن سعود الإسلامية، حيث أكدت الأدبيات النظرية أن المحاسبية التعليمية في الجامعات هي أحد مداخل تقويم الأداء، حيث تهدف إلى تحسين الأداء الجامعي وتطويره وتجويده بشكل عام وأداء عضو هيئة التدريس بشكل خاص في مجالات التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، كما أن المحاسبية التعليمية تتضمن إصدار الأحكام وفقاً لمعايير محددة تعمل على متابعة أداء جميع العاملين في الجامعة والإحاطة بسلوكياتهم، وتحسين جودة مدخلات وعمليات ومخرجات العملية التعليمية للوصول إلى الجودة والإتقان والتميز والتفرد.

ب) أهداف التصور المقترح:

يهدف التصور المقترح إلى تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتطويره، وتجويده وذلك لتطوير أداء الجامعة في خدمة مجتمعها المحلي، وذلك من خلال:

- تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في مجالات التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، والتعرف على جوانب القوة، ونقاط الضعف.
- الكشف عن إبداعات أعضاء هيئة التدريس في مجالات التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، ومكافأتهم عليها لتحقيق الجودة في العمل.
- اكتشاف الأخطاء، والمشكلات التي يقع فيها

أعضاء هيئة التدريس، ومعالجتها، والعمل على تلافيها مستقبلاً.

ج) المبادئ الحاكمة للتصور المقترح:

-الشمولية، بحيث تستهدف المتغيرات والعوامل ذات الصلة بالعملية التعليمية بعناصرها المختلفة.

-الاستمرارية، فلا ينبغي للمحاسبية أن تتوقف نتيجة صعوبات، أو ضغوطات داخلية أو خارجية.

-استخدام أدوات محاسبية فعالة تستند إلى الصدق، والموضوعية، وسهولة الاستخدام.

-حرية المشاركة، حيث ينبغي أن يشارك في المحاسبية كل من له علاقة بالعملية التعليمية بما في ذلك الطالب.

د) الأسس التي يقوم عليها التصور المقترح:

يقوم التصور المقترح على عدة أسس من أهمها:

نشر ثقافة المحاسبية التعليمية بين جميع أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتوضيح أن غرضها الأساسي هو تحسين الأداء، وتجويده، وليس تصيد الأخطاء، وتوقيع العقوبات.

- أن يفهم كل فرد في النظام التعليمي الجامعي أهداف المحاسبية التعليمية، والأساليب المتبعة في تطبيقها.

- أن يسبق عملية تطبيق المحاسبية التعليمية فترة إعداد وتخطيط للأنشطة، والممارسات التعليمية، وتوفير المتطلبات الأساسية لأعضاء هيئة التدريس.

- أن تضع الجامعة عند تطبيق المحاسبية التعليمية أحكاماً وضوابط وقرارات يمكن تطبيقها، وتنفيذها بسهولة.

-أن تكون المحاسبية التعليمية لأعضاء هيئة التدريس مرنة قابلة للتعديل والتغيير طبقاً لتغير ظروف النظام التعليمي من مختلف جوانبه.

- يجب أن يعد برنامج المحاسبية مسبقاً لتحسين أداء أعضاء هيئة التدريس في مجالات التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع.

- تطوير الأدوات والأساليب المستخدمة في تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس، وتحديد الجوانب والممارسات التي تستلزم المساءلة والمحاسبة.

- أن يكون نظام المحاسبية التعليمية فعالاً، ومقبولاً، من جانب أعضاء هيئة التدريس، وأن يشارك الجميع في تصميمه، ووضع أساليبه.

هـ)آليات التصور المقترح:

بعد تفريغ إجابات مجتمع الدراسة عن السؤال المفتوح الذي ذيلت به الاستبانة، يمكن استعراض آليات التصور المقترح الواردة في إجابات أفراد عينة الدراسة مرتبة تنازلياً حسب الأكثر تكراراً كالتالي:

- العمل على تأصيل مفهوم المحاسبية التعليمية بشكل واضح في الجامعة، وتوضيح شكل دائرته الواسعة التي لا تقف عند حدود تقويم الأداء، وبناء ثقافة المحاسبية التعليمية بمفهومها الشامل لدى الجميع.
- اعتماد معايير علمية لتطبيق المحاسبية التعليمية ضمن استراتيجيات خطة التطوير الشامل للجامعات في المملكة العربية السعودية.
- جعل المحاسبية جزءاً لا يتجزأ من النظام الجامعي.
- إسناد مسؤولية المحاسبية التعليمية لجهة مستقلة ضماناً للشفافية والعدالة.
- إنشاء قاعدة بيانات تحوي كافة البيانات الخاصة بالمحاسبية التعليمية.
- وضع خطة عمل شاملة لتنمية إدراك أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام للمحاسبية التعليمية.
- وضع معايير واضحة، ومحددة، وأدلة إجرائية لتحديد الواجبات والعقوبات.
- تعديل اللوائح والأنظمة في التعليم العالي لتتضمن كافة الأنظمة التي تضمن تطبيق المحاسبية التعليمية.
- أن تكون إجراءات المحاسبية واضحة ومعلنة لجميع الأطراف التعليمية.
- العمل على توفير دورات تدريبية -بصورة دورية- تشمل ضمن برامجها معلومات تفصيلية حول ماهية وقواعد وأحكام المحاسبية التعليمية بالجامعة.
- تحديد مسؤوليات أعضاء هيئة التدريس في مجالات التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، ووضع أسس ثابتة في هذه الجوانب قبل اللجوء إلى المحاسبية، مع التأكيد على الشفافية في عرض المعلومات والبيانات من جانب الأعضاء من ناحية، والإدارة من ناحية أخرى.
- الاعتماد على مقاييس موضوعية متنوعة لتقويم أداء عضو هيئة التدريس مع ضرورة معرفته بهذه المقاييس وهدفها ومحتواها.
- ضرورة المساواة بين أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم عند تطبيق إجراءات المحاسبية

التعليمية، وعدم تمييز بعضهم على بعض بسبب القرابة، أو الوساطة، أو غيرها.

- توقيع جزاءات متدرجة على أعضاء هيئة التدريس في حالة الاستمرار في تكرار المخالفات، وعدم تحسين أدائهم في مجالات التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع.
- العمل على توفير الدخل المناسب لأعضاء هيئة التدريس والمناخ المناسب داخل الجامعة الذي يساعدهم في تطوير أدائهم بشكل مستمر.
- ضرورة اتباع الأساليب الودية مع أعضاء هيئة التدريس في معالجة أخطائهم وتحسين أدائهم قبل تطبيق إجراءات المساءلة والمحاسبة الرسمية.
- الإدراك بأن تطبيق أنظمة المحاسبية التعليمية على الجميع، ومن أجل الجميع، وتهدف نحو تحسين الأداء إلى الأفضل.
- اعتماد التقارير الدورية حول مستوى الأداء كنواة لعملية التقييم.
- إعداد الكوادر المؤهلة لقيادة برامج، وأنشطة المحاسبية التعليمية في الجامعات.
- ضرورة اهتمام الجامعة بتوعية منسوبيها بالتوصيف الوظيفي الخاص بالمهام الأكاديمية والإدارية المحددة لكل وظيفة.
- سن لوائح وأنظمة للحوافز تدعم تطبيق المحاسبية التعليمية في الجامعات.

و) متطلبات تطبيق التصور المقترح:

- توفير الإمكانيات المالية والمادية والرعاية الصحية والاجتماعية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس.
- نشر ثقافة المحاسبية التعليمية بين أعضاء هيئة التدريس من خلال برامج تدريبية على آليات وإجراءات المحاسبية، باعتبارها أداة إصلاح ودية للمصلحة العامة وليس أداة للقهر والاستبداد والتبعية.
- توفير البيئة الجامعية المناسبة لأعضاء هيئة التدريس لتطبيق المحاسبية التعليمية في مجالات التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع.
- العمل على بناء المعايير والمؤشرات الخاصة بالأداء الجامعي مع تحديد وحدات قياسها، بحيث يمكن الاستناد إليها في تنفيذ المحاسبية التعليمية بالجامعة.
- إصدار القوانين والتشريعات اللازمة لتفعيل المحاسبية التعليمية في كافة عناصر الأداء الجامعي.
- الالتزام بمبدأ الشفافية التامة في نشر البيانات، والمعلومات الدقيقة، والتفصيلية، عن أعضاء هيئة التدريس، وإعلامهم بها، وأن يتوفر

لديهم الوعي الكافي بالنتائج غير المقصودة، والإبلاغ غير الكافي للنتائج.

- التزام رؤساء الأقسام والمسؤولين بالجامعة بتطبيق مبدأ المحاسبية التعليمية عند كتابة التقارير الدورية عن أعضاء هيئة التدريس بالقسم.

- ربط تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس على الأقل في الجزء المتعلق بقياس أداء الطالبة بنظام المكافآت والجزاءات، بحيث يتم تنفيذه من قبل لجان المتابعة الخارجية مع إعطاء بعض الصلاحيات لوحدة المحاسبية الداخلية بتنفيذه بموضوعية.

الخاتمـــــة

توصيات ومقترحات الدراسة:

- ضرورة نشر ثقافة المحاسبية التعليمية التي ترتكز على الشفافية بين أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام.
- توفير الآليات والوسائل التي تسهم في نشر ثقافة المحاسبية التعليمية بين أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام.
- إنشاء قاعدة بيانات تحوي كافة البيانات الخاصة بالمحاسبية التعليمية في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- التغلب على المعوقات التي من الممكن أن تحول دون نشر المحاسبية التعليمية في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
- توفير الآليات المقترحة لتنمية إدراك أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للمحاسبية التعليمية.
- بناء نظام، ومنهجية واضحة للمحاسبية التعليمية في الجامعة، يمكن من خلاله تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس.
- الاستفادة من خبرات وتجارب الدول التي طبقت المحاسبية التعليمية في الجامعات.
- إجراء دراسات حول إدراك أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية الأخرى للمحاسبية التعليمية؛ بغية تفعيلها، ورفع أدائهم إلى الأفضل.

المصادر والمراجـــع

المصادر والمراجع العربية:

- أبو العلا، سهير عبداللطيف.(٢٠١٣). *المحاسبية التعليمية كما يدركها أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بأسوان*. مجلة الثقافة والتنمية، مصــر، ١٤، (٧٢)، ٤٥-١١٧.
- أحمـــد، حنـــان إســـماعيل.(٢٠٠٦). *المحاســـبية وعلاقتها بتقويم جودة الأداء المدرسي مـن منظـور تخطيطي*. مجلة مستقبل التربيـة العربيـة، ١٢(٤٢)، ٩-١٥١.
- الجـــاوردي، ماجـــدة إبـــراهيم.(٢٠١١). واقـــع المحاسبية التعليمية في الجامعات السعودية. المجلـة السعودية للتعليم العالي، السـعودية، ٦(٥)، ٧١-٩٣.
- الجـمال، رانيـا عبـدالمعز.(٢٠٠٨).دراسـة مقارنـة لــنظم المحاسـبية في كــل مــن أسـتراليا وإنجلـترا ونيوزيلندا وإمكانية الإفادة منهـا في مصــر. مجلـة التربية، مصـر، ١١(٢٣)، ١٥-٨٣.
- جـــورج، جورجـــت دميـــان.(٢٠١١). تطبيـــق المحاســبية التعليميــة مــدخل لتحقيــق الجــودة في التعليم قبل الجامعي. مجلة كلية التربيـة المنصـورة، مصـر، ٧٥(٣٠)، ٣٠٣-٤٠٧.
- الجبار، سهير على، (٢٠١١)، *المحاسبية الأخلاقية في المؤسسـات التربويـة الواقـع والمـأمول*، ورقـة مقدمة إلى المؤتمر العلمـي التاسـع عشرـ للجمعيـة المصـرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، التعليم والتنميـة البـــشرية في دول قـارة أفريقيـا، مصـــر، ٣٩١-٣٩٤.
- الحارثي، عبدالله صـالح.(٢٠٠٨). بنـاء أنمـوذج للمســاءلة التربويــة في وزارة التربيــة والتعلــيم في المملكة العربية السعودية. (رسـالة ماجسـتير غـير منشورة، كلية التربية، جامعة مؤتة، عمان).
- حسن، ماهر أحمد.(٢٠٠٩). المحاسـبية التعليميـة كمدخل لرفـع الإنتاجيـة العلميـة لأعضـاء هيئـة التدريس بالجامعات المصــرية. مجلـة كليـة التربيـة بأسيوط، مصـر، ٢٥(١)، ٤٧-١٠٤.
- الخريـــف، أحمـــد نـــاصر.(٢٠٠٨). المحاســـبية في الإدارة المدرسية: تصور مقـترح للتطبيـق بالمملكـة العربية السعودية. (رسالة ماجستير غير منشـورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض).
- رضوان، وائل وفيق.(٢٠١٠). المحاسبية التعليمية مدخل لتحقيق الاعتماد بمؤسسـات التعلـيم قبـل الجامعي.مجلة القراءة والمعرفة، مصـــر، ٨(١٠٣)، ١٣٠-١٥٦.

- السيد، فاطمة محمد، (٢٠٠٧)، نظام المحاسبية واعتماد جودة مؤسسات التعليم، ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثامن للتربية، جودة واعتماد مؤسسات التعليم العام في الوطن العربي، مصر، ١(٥)، ٢٧٧-٢٨٥.
- الشخيبي، علي السيد.(٢٠٠٥). المحاسبية والتقويم سبل التميز والإبداع في التعليم العالي، ورقة مقدمة إلى المؤتمر العاشر للوزراء والمسؤولين عن التعليم العالي، التميز والإبداع في التعليم العالي، ١٠٠-١٤٥.
- شهاب، مفيد، (١٧-١٨ديسمبر٢٠٠٢)، كلمة مفتاحية، ورقة مقدمة إلى المؤتمر القومي السنوي التاسع –العربي الأول-لمركز تطوير التعليم الجامعي، شأن التعليم الجامعي عن بعد: رؤية مستقبلية، دار الضيافة، جامعة عين شمس، القاهرة.
- عبدالنبي، سعاد بسيوني.(٢٠٠١). بحوث ودراسات في نظم التعليم.ط١. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- محمد، أحمد شحاته.(٢٠٠٤). تصور مقترح لآليات المحاسبية التعليمية: مدخل لجودة التعليم العام المصري. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، مصر، ٣(١٧).
- محمد، سيد سعد.(٢٠٠٣). دراسة مقارنة لنظام المحاسبية التعليمية في الجامعات المصرية وجامعات بعض الدول الأجنبية. (رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة).
- المعجل، وداد عبدالعزيز.(٢٠٠٩).تصور مقترح لتطبيق المحاسبية التعليمية في نظام التعليم العام في المملكة العربية السعودية. (رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض).
- المهدي، مجدي صلاح.(٢٠٠٤). المساءلة التعليمية في مصر بين إشكالية التنظير وممارسات التطبيق في ضوء خبرات بعض الدول. مجلة كلية التربية، المنصورة، مصر، ١(٤٥)، ٣-٩٧.
- ناصف، مرفت صالح.(٢٠٠٨). المحاسبية وتطوير الأداء بالمدرسة الثانوية: دراسة مقارنة في مصر وإنجلترا والولايات المتحدة الأمريكية. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر، ٣٢(٣)، ٢٢١-٣١٤.
- الوفد اليمني.(٢٠٠٩).المحاسبية في التعليم.مجلة التربية، البحرين، ٨(١١٤)، ٢٣٣-٢٣٨.

References

- Abdulnabi, Suad Bassiouni. (2001). *Researches and studies in the education systems(in Arabic).* 1st . ed., Cairo. Library of Zahra al-Sharq.
- Abul-Ela, SuhairAbdulatif. (2013). *Educational Accounting as Perceived by Teaching Staff Members, College of Education in Aswan(in Arabic).* Culture and Development Magazine, Egypt, 14, (72), 45- 117.
- Ahmed, Hanan Ismail (2006). *Accounting and its relation to the school performance quality assessment from the planning perspective(in Arabic).* Arab Education Future Journal, 12 (42), 9- 151.
- Altbach, Philip G. (1991). *Patterns in Higher Education Devlopment: Towards the Year 2000.* Prospects, XXI (.2),189-201..
- ATA Software. (1995). *ATA Software AL-Matarjum AL-Arabey*. ATA Software Technology Limited 1995,London.
- Billger, Sherrilyn.(2007).*Principles as agents? Investigating accountability in the compensation and performance of school principles.* Forthcoming in industrial and labor relation review. Eric.ED.761147.
- D'Agati, John.(2007). *Accountability and Control within the Hierarchy of Higher Education Institution (Unpublished ph.D.* Dissertation, New York state University, New York).
- Feldman, Phillip. (2005). Faculty Performance Reviews: Accountability in Teacher Education, Education, 135(3),627-712.
- George, Georgt Demian. (2011). *Educational Accounting Application as an Introduction to acheive educational quality in pre-university education.* Journal of the College Education in al-Mansoorah, 75 (30), 303 - 407.
- Al-Harthy, Abdullah Saleh. (2008). *Model Building for Educational Accountability in the Ministry of Education in Saudi Arabia(in Arabic).* (Unpublished MA Thesis, College of Education, Mutah University, Oman).
- Hassan, Maher Ahmed. (2009). *Educational Accounting as an Introduction to Raise the Academic Productivity of the teaching staff members at Egyptian universities(in Arabic).* College of Education in Assiut, Egypt. 25 (1), 47 – 0104
- Aljamal, Rania Abdalmaz. (2008). *Comparing Study of accounting systems in Australia, England and New Zealand and the possibility of taking advantage of them in Egypt(in Arabic).* Education magazine, Egypt, 11 (23), 15 - 83.
- Al-Jaorda, Magda Ibrahim.(2011). *The Realty of Educational Accounting in the Saudi universities(in Arabic).* Saudi Higher Education Magazine, Saudi Arabia, 6 (5), 71- 93.
- Al-Jayar, Suhair Ali, (2011), *Ethical Accounting in the Educational Institutions reality and Expectation(in Arabic),* a submitted paper submitted to the Nineteenth Academic Conference of the Egyptian Society of Comparative Education and Educational Administration, Education and Human Development in the Countries of the African Continent, Egypt, 391 - 394.
- Judith, Eaton S.(2011).U.S. *Accreditation: Meeting the Challenges of Accountability and Student Achievement.* Council for Higher Education Accreditation: Evaluation in Higher Education, 1-20.
- Al-Khalif, Ahmed Nasser. (2008). *Accounting in the school management: aproposed conception to be applied in the Kingdom of Saudi Arabia(in Arabic).* (Unpublished MA Thesis, College of Education, King Saud University, Riyadh).
- Klaus,Hufner. (2000). Accountability. In Philip G.Altbach (Editor), 212 (49),4-8.
- Al-Mahdi, Magdy Salah. (2004). *Educational Accountability in Egypt between Problematic Theory and Application Practicing in the Light of Some Countries Experiences(in Arabic).* College of Education Magazine, Man sour, Egypt, 1 (45) 0.3 to 97.
- Al-Maejal, Wedad Abdulaziz. (2009). *A proposed conception Educational Accounting Applicaiton in the Public Education System in Saudi Arabia(in Arabic).* (Unpublished MA Thesis, Department of Educational Management, College of Education, King Saud University, Riyadh).
- Mohammed, Ahmed Shehata. (2004). *A proposed conception for education alaccounting mechanisms: an introduction to the Egyptian Public Education Quality(in Arabic).* Research in Education and Psychology Magazine, Egypt, 3 (17).
- Muhammad, Syed Saad. (2003). *A Comparing Study among the Educational Accounting System in the Egyptian Universities and The Universities of Some Foreign Countries(in Arabic).*

(Unpublished Ph.D. thesis, Department of Comparative Education and Educational Administration, College of Education, Ein Shams University, Cairo).

- Nasef, Mervat Sale. (2008). *Accounting and Performance Development at High Schools: Comparing Study between Egypt(in Arabic),* England and the United States of America. College of Education, Ein Shams University, Egypt, 32 (3), 221 - 314.
- Radwan, Wael Wafeeq. (2010*). Educational Accounting an Introduction to Achieve Accreditation of the Pre-University Education alI nstitutions(in Arabic).* Reading and knowledge magazine, Egypt, 8 (103), 130 - 156.
- Alsayed, Fatima Mohammed, (2007*), the accounting system and the Educational Institutions Quality Accreditation(in Arabic),* a submitted paper to the eighth Academic Conference on Education, The Quality and Accreditation of the Public Educational institutions in the Arab world, Egypt, 1 (5), 277 - 285.
- Al-Shakhibi, Ali Alsayed. (2005). *Accounting and Assessment as Ways to Excellence and Innovation in Higher Education(in Arabic),* Submitted paper to the tenth Conference of Ministers and Officials for Higher Education, Excellence and Innovation in Higher Education 100 - 145.
- Shehab, Mufid, (17 to 18 December 2002*), opening word(in Arabic),* submitted to the ninth Annual Arab National Conference – the first of University Education Development Centre, university distance education Affair: future view, guesthouse, Ein Shams University, Cairo.
- Terry ,Page G. Thomas , J.B. (1979).*International Dictionary of Education(in Arabic).* The English Language Book Society and Kogan Page, London.
- Yemeni Delegation. (2009). *Accounting in education. Education Magazine(in Arabic),* Bahrain, 8 (114), 233 - 238.

استبدالات القراءة: نحو مفاهيم استراتيجية

إسماعيل شكري (*)

جامعة جازان

(قدم للنشر في ٢٥/ ٦/ ١٤٣٦ هـ ؛ وقبل للنشر في ١٣/ ١١/ ١٤٣٦ هـ)

ملخص البحث : يمكن اعتبار قراءة النص الأدبي أو الخطاب بشكل عام هندسة وتخطيطا استراتيجيين للتأويل، حيث تقتضي كل قراءة رصينة الانسجام مع موضوعها ومع منهاجيتها كذلك . فتتمثل حدود المفاهيم المركزية المهيمنة وآفاقها بشكل ظاهر أوخفي على خطاب النقد المعاصر الحافل بتفاعل استبدالات فلسفية معرفية، وهي: استبدال الأطر التي تحوي النسق المقولي، واستبدال المقصدية التي تحفز العوالم الممكنة، ناهيك عن استبدال التعيين الذي ينشط آلية التشاكل البلاغية. فالقراءة، بهذا المعنى، عملية ذهنية مركبة تساهم في إعادة بناء انسجام العالم، وليست مجرد ترف أو لعباً لغوياً... تلك هي الاستبدالات الأساس المهيمنة على الدرسين البلاغي والنقدي المعاصرين؛ مثل تحليل لايكوف وإيكو وجماعة مو لخطابات شعرية وبلاغية يومية أو بصرية، فكيف تتمفصل علاقات التنافذ والتفاعل بين أصولها المعرفية ومفاهيمها الإجرائية اللسانية والبلاغية ؟

الكلمات المفتاحية: التأويل، القراءة، الأطر، المقصدية، التشاكل، العوالم الممكنة.

❋❋❋❋❋

Paradigms of Reading: Towards Strategic Concepts

Ismail Choukri (*)

University of Jizan

(Received 14/04/2015; accepted 07/09/2015)

DOI: 10.12816/0015524

Abstract: We defend through this study the thesis of interactive interpretation; we consider the act of reading discourse as an engineering and planning strategic interpretation which requires harmony with frames, intentionality and possible words as well. According to this perspective, the main contemporary criticism strategy is the focus on language act, the meaning of meaning which philosophically and cognitively integrated in three paradigms: The first is: Frames Paradigm which analyzes Conceptual Categories in the act of criticism. The second is the Paradigm of Intentionality where we find the Interfaces between Text Intentionality, Author Intentionality and the Reader Intentionality. The thirst is Identification Paradigm that deals with the Cognitive and Linguistic Rhetoric of Isotopes; Metaphors, Metonymies as Cognitive Mechanisms of the Coherence with the world (Lakoff, Group Mu, Eco……).

Key Words: Interpretation, Reading, Frames, Intentionality, Isotopy, Possible worls.

(*) باحث في البلاغة والنقد، جامعة جازان، المملكة العربية السعودية.

(*) Researcher in Rhetoric and Criticism, University of Jizan , Saudi Arabia.

e-mail: choukrismaine@gmail.com

١ــ الفرضيات:

تروم هذه الدراسة البحث في الفرضية الآتية:

يحفل سجل النقد العربي الحديث، في سياق تراكم قراءات النص الإبداعي، بمفاهيم متعددة تنتمي إلى مختلف الحقول المعرفية الإنسانية؛ من قبيل مدارس تحليل الخطاب، واللسانيات، ونظريات التلقي، والسميائيات، ونظريات الحجاج، وغيرها، غير أن طرق اشتغال هذه المفاهيم (منظورات الحد والبناء والتظهير..) تتسم بهيمنة معيقات منهاجية وابستمولوجية عدة تؤثر في التلقي النسقي والديداكتيكي لأطرها المعرفية من جهة، وتشوش على توطين المفاهيم والمصطلحات في النسق اللغوي العربي توطينًا سلبيًا من جهة أخرى. ولذلك اتبعنا في هذه الدراسة، خطة الشرح والاستنتاج؛ لتنبيه القارئ العربي إلى صحة المفهوم في أصوله، وإلى طريقة توظيفه.

هكذا يقتضي التحقق من هذه الفرضية، وتجاوز نتائج القراءات النقدية اللانسقية تتبع استراتيجية تشييدية توسم بإعادة بناء المفاهيم انطلاقاً من مقتضيات أصولها المنهجية والمعرفية، وبالنظر إلى علاقات التناسب والانسجام بين مقصديات الإنتاج والقراءة والتلقي، ناهيك عن الحاجة إلى الربط الضروري والكافي بين تلك المقصديات وسبل تحيينها ـــ تظهيرها بواسطة آليات بلاغية هي بالأساس بلاغة التشاكل بوصفها ذكاء معرفياً ألَا تقتصر وظيفته على تنشيط صناعة القراءة فحسب، بل تشمل العمليات البنائية لتشييد انسجام العالم كذلك.

من هنا فصناعة القراءة بوصفها هندسة وتخطيطًا استراتيجيين للتأويل تقتضي الانسجام مع موضوعها ومع منهاجيتها كذلك، ما يعني أن القراءات الرصينة تتمثل وفق منظورنا هذا حدود المفاهيم المركزية المهيمنة وآفاقها بشكل ظاهر، أوخفي على خطاب النقد المعاصر؛ حيث إن كل قراءة لنص ما تضمر استبدالًا معرفيا فلسفياً أي نسقًا متكاملاً من التصورات المنسجمة الذي قد يتحدد بالضرورة في استبدال من الاستبدالات الآتية: استبدال الأطر التي تحوي النسق المقولي، واستبدال المقصدية التي تحفز العوالم الممكنة، ناهيك عن استبدال التعيين الذي ينشط آلية التشاكل البلاغية.

ـ تلك هي الاستبدالات الأساس المهيمنة على الدرسين البلاغي والنقدي المعاصرين؛ مثل دراسات لايكوف وإيكو وجماعة مو لخطابات شعرية وبلاغية يومية أو بصرية...

بيد أن البحث في حدود استبدالات القراءة، كما هي في أصولها المعرفية، يقتضي أولاً توضيح علاقات التنافذ والتفاعل بين تصورات شائعة عند نقادنا العرب دون إدراكهم لطبيعة التعالق الوارد بينها؛

خاصة مفاهيم القراءة والتلقي والبلاغة، حيث لا يعرف الكثيرون أن قراءة النص أوالخطاب تمر بالضرورة عبر تفاعل هذه المفاهيم الثلاثة .

فعلى سبيل المثال، ليس لمفهوم القارئ الضمني Lecteur implicite في أدبيات نظريات التلقي وجود واقعي؛ لأنه يمثل مجموع التوجيهات النصية الداخلية التي تجعل كل نص قابلاً للقراءة والتلقي، إذ لا يصبح النص حقيقة إلا إذا تمت قراءته ضمن شروط التحيين التي من المفروض أن يحملها بنفسه، حيث إن هناك إعادة بناء المعنى من طرف الآخر؛ أي أن التلقي يعتمد على موجهات نصية محلية بالدرجة الأولى (إيزر ،١٩٧٦، ص: ٦٠ ــ ٧٠)، قد تتلاءم أو تتناقض مع مقصدية القارئ، إذ إن نجاح قراءة ما ليس مرهونًا بمدى تلاؤم كل من مقصديتي المنتج والمتلقي .

من ثم راهنت نظريات التلقي (ياوس وأيزر وغيرهما) على ربط القراءة بالتاريخ وبتعدد القراء أنفسهم مما يؤشر على انخراط النص ذاته في إعادة تشييد المعنى وتوجيه المتلقي وفق مبدأ "التأويل المحلي".

غير أن القراءة بهذا المعنى لا يمكن إلا أن تشكل موضوعًا لدراسة مختلف الظواهر اللسانية والدلالية والمعرفية والسيميائية ضمن منظومة أكبر هي البلاغة العامة.

وبذلك يشتغل التلقي بآليات البلاغة التي تحاور بدورها ظواهر التلقي انطلاقاً من البحث في العلاقة التفاعلية بين المنتج، والمتلقي، والنص، وفي كيفية إنتاج الكثافة البلاغية Rhetorical intensity في الخطاب (شكري ٢٠٠٩).

وعليه تتدخل بلاغة القراءة بوصفها أطرًا محوسبة في الدماغ لتنشيط عمليات التأويل عبر التفاعل مع المعطيات النصية؛ أي أنها تقدم تجارب القارئ في نسق من التأويلات المشيدة محلياً بواسطة التشاكلات اللامتناهية التي تحفزها الملكات البلاغية.

هكذا تطورت بلاغة القراءة في اتجاه الانفتاح على الظواهر التواصلية بمعناها العام مستفيدة من نتائج اللسانيات والسيميائيات، وعلم النفس المعرفي، وعلوم الإعلام والذكاء الاصطناعي، وذلك قصد الإحاطة بمختلف الظواهر موضوع التفسير والتأويل البلاغيين، أي موضوع التلقي . وهذا يعني بالأساس أن عمليات التلقي بوصفها عمليات معرفية وتاريخية يتم تنشيطها بواسطة قوالب بلاغية يوظف من خلالها الإنسان ذهنه وجسمه (لا يكوف، ١٩٨٧).

وعليه ننبه إلى أن قراءة الخطاب هي تأويل لمكوناته عبر عملية التلقي التي توظف آليات بلاغية تشاكلية مبرمجة في الدماغ بحسب النظرية المعرفية .

بناء على هذه الأدوار المتبادلة بين التلقي والبلاغة تتمفصل القراءة بوصفها هندسة للتأويل؛ أي تخطيطًا

استراتيجيًا يفترض تحديد الحاجات والأهداف والوسائل الكفيلة بإنتاج قراءة تشييدية نسبية لا تسقط في فخاخ التسرع والغموض والتناقض المنهاجية .

من ثم، نقدم شرحًا تكوينيًا لاستبدالات القراءة المعاصرة التي استخلصناها آنفًا وهي: استبدال الأطر، استبدال المقصدية، واستبدال التعيين .

٢ـ استبدالات القراءة

٢-١- استبدال الأطر

تلعب المقولات، خلال عملية القراءة دوراً أساسيًا في بناء معرفة أو مؤولة ما، لأن معظم تفكيرنا لا ينصب على المفردات والعناصر في ذاتها، ولكنه ينصب أساسًا على المقولات التي يمكن تعريفها بكونها تصورات وتمثلات حول العالم . وبذلك لا تقبل الدلالة المعرفية اعتبار المقولات التصورية مرتبطة مباشرة بأشياء في العالم الموضوعي. ذلك أن حالات مختلفة يجب مراعاتها؛ وهي دور الأنماط التخييلية للذهن (التنظيم الإطاري والاستعارة والكناية ...) في تحديد طبيعة المقولات، إضافة إلى طبيعة الجسم الإنساني (الكلام والإدراك) التي تحدد بعض أنماطها. وفي الحالتين معًا ليست المقولة انعكاسًا أو تمثيلاً للواقع، بل إن الجسم الإنساني وقدراته التخييلية، يساهمان أساسًا في تحديدها.

وينسجم هذا التصور مع المنظور الدلالي اللساني (راستيي ١٩٨٧) الذي يرفض صياغة علاقة مباشرة بين المقومات (السمات المحايثة للكلمات) والمرجع، بل يذهب إلى دحض التصور الذي يدعي توفر الدلالة المباشرة على الصدق بالمقارنة مع الواقع (النظرية الاسمية مثلاً). وبذلك لن نعتبر المقومات خصائص للمرجع، خاصة أن مفهوم "واقع المتكلم" (فوكونيي ١٩٨٤) يقتضي أن لا تعقد الروابط التداولية علاقات بين الواقع في ذاته والتمثيلات، بل إن هذا الواقع نفسه تمثيل ذهني للعالم الخارجي لدى المتكلم الذي قد يخطئ في إسناده بعض الخصائص إلى الأشياء الموجودة في العالم.

وبذلك فطبيعة العلاقة بين العالم الطبيعي والشيء وخصائصه تدفعنا إلى ضرورة التمييز بين الخصائص الأساسية والخصائص الثانوية. فالأولى - تمتلكها الأشياء باعتبارها جزءًا من طبيعتها، أما الثانية- فهي المنسوبة للأشياء بفعل تدخل جهازنا الإدراكي . ومن ثم يدافع (لايكوف، ١٩٨٨) عن الخصائص الثانوية المميزة لمقولاتنا الذهنية انطلاقاً من القول بأن مقولة [اللون] – مثلاً – لا توجد موضوعياً في العالم، بل تحدد بواسطة الجهاز العصبي ـــ الفيزيولوجي ـــ وبواسطة الأدوات المعرفية الكلية إضافة إلى الاختيارات الثقافية المحددة . وعليه فمقولات اللون مقولات غامضة في حدودها المقولية، مادامت تتغير بشكل كبير من ثقافة إلى أخرى، مع العلم أن الألوان المركزية لا تتغير كثيرًا، لكن تطرأ عليها تغييرات بفعل

التحديدات الثقافية. ومن هنا فتبني أطروحة الخصائص الثانوية ينسجم ومنظور المعرفة التجربانية الذي لا يفصل العالم الخارجي عن التجربة الإنسانية وما يترتب عنها من بنيات معرفية دون أي إغفال لدور التفاعل بين الخصائص الأساسية والثانوية وأهميته في إنتاج المعرفة الإنسانية.

وإذا كان للمقولة مستوى أساس ، Basic level فإنه ليس المستوى الأعلى الذي تقل فيه المقومات المشتركة بين موضوعاته من قبيل " إنسان " ، "حيوان"، "أثاث"، ولا المستوى الأدنى الذي يكرر معظم المقومات المشتركة ويضيف إليها بعض المقومات الخاصة المتعلقة بموضوعات مثل "كلب السباق"، "سيارة رياضية"، " علي" ، " كرسي متحرك " ...، بل إنه في وضع وسط معرفيًا. ذلك أن المستوى الأساس المناسب للمقولة [قط] - مثلاً - هو الذي يتفاعل فيه الإنسان مع محيط القطط، فيطور ويخزن المعلومات بشكل فعال. وهذا يعني أن هذا المستوى الأوسط يرتبط بالإدراك، حيث نجد الشكل المدرك كليًا والصورة الذهنية المفردة والتعيين الثابت. كما يرتبط بالوظيفة؛ أي بالبرامج المحركة العامة، وبالوظائف الثقافية العامة. كذلك إضافة إلى أنه يتوفر على خاصية تواصلية من خلال توظيف الكلمات المشتركة، بالنظر إلى كونه أول ما يتعلمه الأطفال، ومفتاح الدخول إلى المعجم، وله علاقة بالتنظيم المعرفي.

إن معرفة العالم تتم من خلال مقولات باعتبارها صورًا ذهنية تترجم في اللغة إلى وحدات دلالية متضمنة لمقومات ضرورية لمعرفتها. وبذلك، يمكن، في نظرنا، اعتبار هذا المستوى الأساس مستوى تجريديًا ضروريًا للمقومات الجوهرية ذات المؤشرات العالية الضرورية بدورها لمعرفة الوحدات الدلالية لهذا المستوى. فمثلاً، المقوم [+ محرك] مؤشر قوي دال على انتماء المقولة [سيارة] إلى المستوى الأساس. ومن هنا فإن تحديده يتم وفق أذهاننا وأجسامنا؛ أي تبعًا لنمط تفاعلنا مع عالم السيارات، انطلاقا من تنظيم معرفي وأهداف ثقافية محددة، واضحة المعالم، وموسومة بنسق تمثلي خاص للأكوان.

إذن يختار القارئ تأويلات للنص من خلال التصورات التي يخزنها في ذهنه عن العالم بأشيائه وخصائصه، وهذه التصورات هي المقولات مثل مقولة اللون أو مقولة الأسبوع أو مقولة المرأة....الخ .

بيد أن تحديد المقولات يستند إلى الأطر Frames Categories التي صاغها منسكي (١٩٨٦)، حيث تشكل نظاماً معرفياً مكتسباً ويرتبط بالتجربة الفردية والاجتماعية؛ ومن الأمثلة التي تتداولها الدلالة المعرفية بخصوص هذا المفهوم، تحديد ماهية أحد أيام الأسبوع (الأربعاء ، مثلاً) الذي لا يمكن معرفة معناه إلا بمعرفة ماهية الأسبوع وكيفية تبنينه. ذلك أن الأسابيع - الإطار ليست شيئًا موجودًا في الطبيعة، فلا

يمكن تقديم تعريف موضوعياني يحددها، خاصة أن الثقافات تختلف في تصورها لمفهوم اليوم والأسبوع ... أي المسافة والامتداد فيترتب عن ذلك أن الأسابيع - الإطار إبداع تخييلي للذهن الإنساني مرهون بالروابط التداولية؛ أي بالشروط الثقافية والاجتماعية. وهكذا تعتبر تلك البنيات التخييلية أطرًا يكمن فيها أساسًا واقعنا الثقافي الخاص، كما تؤكد ذلك الأنثروبولوجيا المعرفية المعاصرة . وهذا ما يدعو - من وجهة نظر دلالة الإطار - إلى تحديد دلالة الكلمات بواسطة الأطر(فيلمور ١٩٨٢ ب).

فتحديد كلمتي: الأربعاء، والعازب لا يتم إلا بواسطة الأطر التي تمثل حالات خاصة للنماذج المعرفية المؤمثلة؛ فكلمة عازب تحدد ضمن الشروط الضرورية والكافية المناسبة لنموذج معرفي مؤمثل خاص ببنية اجتماعية معينة، وليس بالواقع في ذاته.

إن الرجوع إلى النموذج المؤمثل: كل واحد من الجنسين يشتهي الآخر، والزواج ذو طبيعة أحادية، والناس يتزوجون في مرحلة معينة من العمر ويظلون متزوجين بنفس الأشخاص - يفضي إلى تحديد المقولة [عازب] كالآتي: " رجل في عمر الزواج غير متزوج" . إن هذا النموذج المؤمثل لا ينسجم والشروط الثقافية للإنسان المسلم، إذ لا يطرح التساؤل ما إذا كان المسلم المرخص له بالزواج بأربع نساء وهو متزوج بثلاث فقط رجلاً عازباً أم لا . فإذا أردنا اعتباره غير متزوج، فذلك يتوقف على كيفية بسط تعريف الزواج وفق نموذج ذهني آخر(لا يكوف، ١٩٨٧).

ومن ثم يسعفنا هذا التصور المعرفي في ربط الكلمات بالأطر قبل تحليلها إلى مقومات؛ كأن نربط اليوم بإطار الأسبوع، والزكاة بإطار الإسلام، والصليب بإطار المسيحية.... وهو ما يؤشر على أن المقومات غير منفصلة عن النماذج المعرفية المؤمثلة (النظام المعرفي الثقافي الاجتماعي)، وبالتالي يمكن للمقومات العرضية (غير الجوهرية) أن تمثل تغييرات في بعض مظاهر النموذج المؤمثل .

هكذا، إذا كانت قراءة النص عملية بلاغية ذهنية فهي تعتمد على مقولات: عبارة عن تصورات حول العالم وأشيائه، لكنها تستند في بناء هذه التصورات إلى أطر أو نماذج معرفية تمثل النسق الفكري العام الذي تفرضه الثقافة والمجتمع. لكن قراءة النص بناء على مقولات وأطر تؤدي إلى بناء عوالم ممكنة متخيلة بتحفيز من المقصدية: فكيف يتم ذلك ؟

٢-٢ استبدال المقصدية :

نعتبر تحديد مفهوم العوالم الممكنة، Possible Worlds كما ينظر إليه من زاوية التحليل الدلالي لمنطق الموجهات Modalities (القضايا الضرورية و القضايا الممكنة) مرحلة أساس لمعرفة خصائص الهويات وتنافذها إلى بعضها البعض في آن:

تكون القضية ممكنة إذا توفر على الأقل وضع متخيل واحد.

حيث تكون القضية صادقة. ومن هنا يتم التعبير عن مثل هذه الأوضاع المتخيلة بواسطة مفهوم إجرائي هو العوامل الممكنة. ويقترب " المتخيل " هنا من نظرات الغزالي الذي يعتبر الإمكان قضاءً عقلياً؛ "يوضع وضع مجموعة من القضايا أو من الأحكام". بمعنى أن الإمكان تصور عقلي وليس شيئًا موجودًا مستقلًا بذاته ، بل إن الواقع وحده هو الموجود المستقل.

وقد نجد أحيانًا إلصاق مفهوم العوالم الممكنة بعبارة "حالات الأعمال"، فتحدد القضية- تبعًا لذلك- بكونها مجموعة من العوامل الممكنة، والعالم الممكن هو كل " حالة للأعمال ". وفي هذا السياق ركزت أطروحات الفيلسوف هينتيكا على فرضية أساسية، هي أن إسناد الأوضاع القضوية إلى الذات يقتضي تقسيم "العوامل الممكنة "، باعتبارها قابلة للتمايز في اللغة، إلى مجموعة أولى تنسجم والوضع المنسوب، وإلى مجموعة ثانية تضم " العوالم الممكنة " المتعارضة مع هذا الوضع. ويعني هذا التقسيم تمايز الأوضاع كذلك من قبيل المعرفة والاعتقاد والأمل والاختيار والرغبة... الخ.

ومن ثم، فإن العالم الممكن يستدعي وجهة النظر Point of view وبالتالي عالماً أشمل هو عالم المقصدية. فإذا جاز القول بتعدد العوالم الممكنة (ليبنز والغزالي) افترضنا من جهتنا وجود " عالمين ممكنين " على الأقل هما: "العالم الممكن للمنتج"، و" العالم الممكن للمتلقي " تبعا للقطبين الأساسيين اللذين يشاركان في صنع القرار اللغوي في زمان ومكان معينين . والعلاقة بين العالمين تفاعلية ودينامية محكومة بشرطي التأويل وهما: المقصدية، والسياق. بيد أننا نفترض كذلك أن للمجتمع عالمه الممكن وللأطر الاجتماعية وللتاريخ والخيال والفن..إلخ عوالمهم الممكنة.

إن تبني مفهوم العوالم الممكنة باعتباره آلية معرفية يسعفنا في تحديد أشكال التعيين لبناء التشاكلات في قراءة النص الأدبي انطلاقًا من التغير والمقصدية، مما يساهم في انسجام العوالم وتوالدها . لكننا ننبه مع ذلك القارئ إلى عدم التفكير في الحمولة الميتافيزيقية لهذا المفهوم، التي توحي بعوالم "عظيمة"، "مثالية"، في حين أن المقصود - كما يقول هينتيكا- هو متواليات للأوضاع بما هي عوالم صغيرة مميزة. ولذلك تجد هذا الفيلسوف يتحاشى أحيانا كثيرة استخدام عبارة "العوالم الممكنة " ويوظف في المقابل عبارات من قبيل "الأوضاع الممكنة " أو " السيناريوهات الممكنة " .

وبالنظر إلى مبدأ الإمكان فإن العوالم الممكنة تتميز بالتعدد حيث يكون عالمنا الحالي واحداً منها على

الأقل، بينما الباقي لا يمثله، بل تتعالق العوالم بواسطة التنافذ الذي يتسم بالتشاكل؛ من قبيل التوازي أو التناسب أو التناظر...إلخ انطلاقًا من آلية التعيين المعرفية، ناهيك عن أن هذه العوالم تسند قيم الصدق إلى قضايا حالات وعوالم غير حالية.

وبذلك، فالواقع أو الحالات التي تتحدث عنها دلالة الموجهات ليست سوى واقعًا معرفيًا متعددًا يبسط مساحات للصراع والحوار بين المنتج، والمتلقي، والنص، كما تنظر لذلك الدلالة المعرفية، فتصبح الحالية والواقعية قضايا نسبية -وفق أطروحتنا- لإنتاج العوالم المتمايزة والمتفاعلة في آن. وهذا ما نثبته من خلال أطروحة: المقصدية التي تمثل المنتج الأساس لقراءة الخطاب في عوالم ممكنة مشيدة.

من هنا فبناء التأويل معناه تشييد نص آخر يحيل على عوالم ممكنة الوجود في الواقع المتعدد.

لكن هل نشيد العوالم بدون مقصدية ؟

إن الكلمة اللاتينية (القصد) هي نواة لاشتقاق مصطلح Intentio Intentionality

(المقصدية) الذي نعتبره مؤشرًا على حالات التمايز بين الهويات في قراءة الخطاب بشكل عام. ومعنى اللفظتين تمثل الذات للأهداف والمقاصد والدوافع الكامنة وراء " الأعمال" التي تقوم بها، أو تنوي القيام بها، مما يسم تمايزها لكونها محوجزة حاسوبيًا؛ أي على مستوى علاقة الدماغ بالذهن.

بيد أن مفهوم المقصدية تم تناوله من زاويا مختلفة ضمن حقول معرفية متعددة كالفلسفة وعلوم الإدراك والمنطق والدراسات اللسانية والسيميائية . فقد نظر الظاهراتيون Phénoménologues إلى هذا المفهوم باعتباره خاصية للتجارب المعيشة للوعي. وفي هذا السياق ربط هوسرل (١٩٦٤) Husserl المقصدية بالصور العقلية وبالتجربة الواعية. ومن هنا يصبح الوعي قصدًا للمعنى، وبالتالي فالمقصدية نزوع الوعي نحو معناه .

إن الربط بين المقصدية والمعنى سيتخذ شكلاً آخر عند الفلاسفة التحليليينPhilosophes Analytiques

الذين زاوجوا بين المقصدية وتحليل المفهوم؛

فالمقصدية هي قبل كل شيء خاصية لغوية (أنسكوب، ١٩٥٧).

هكذا تنامت هذه الأطروحات ضمن ما سمي بـ علم دلالة العوالم الممكنة كما هو وارد لدى هينتيكا(1962، 1972)، (1975,1989)

حيث إن مقصدية المفهوم مرتبطة في نظر هذا الفيلسوف بالأوضاع بحيث يصبح العلم الخاص بالعوالم الممكنة بمثابة منطق للمقصدية.

إننا إن سلمنا بصحة هذه التصورات فمن الصعب تجاهل طباعها الميكانيكية، لأن المماثلة المطلقة بين المقصدية والمعنى غير واردة، خاصة أن المقصدية ما هي إلا حالة واحدة من حالات التحليل الدلالي، ثم

إن هـذه المماثلـة تغفـل جوانـب التفاعـل بـين المنـتج والمتلقي ولا تنظر إلا في " المعنى الثابت " أو الظـاهر دون المعنى الباطن أو المتغير التداولي، ناهيـك عـن أن المقصدية ليست حكرًا على "الأوضـاع القضـوية ". ولهذه الاعتبارات لن نعتمد، في تعريف المقصدية عـلى تصور فـودور(١٩٨٠،١٩٧٥) تحديـداً فقـط في هـذا المجال، حيث عاد إلى الإرث الظاهراتي، وبالضـبط إلى منجزات هوسرل، فألح على ضرورة دراسـة المحتـوى القصدي بمعزل عن أي مرجع أو حدث خـارج عـن الفرد.

من هنا نركز عـلى المقاربـات التداوليـة في اتجاهها نحو صياغة نظريـة شـاملة حـول الأفعـال الكلاميـة، وبالتالي حول التواصل التفـاعلي بشـكل عـام آخـذين بالتطوير الهام الذي أدخله محمـد مفتـاح عـلى مفهـوم المقصدية. فقد استثمر المبادئ الكلية للنظرية التفاعلية والأسـس المعرفيـة للفلسـفة التشـييدية لصـياغة حـد دينامي للمقصدية يدخل في الحسـبان الأدوار المتبادلـة للمساهمين في إنتاج القرار اللغوي محاولاً بذلك تجاوز مفهوم الوظيفة التواصلية الناجحة الـذي يسـقط كـل تصـــور قصـــدي في تفســـير ميكـــانيكي (أوســـتين، وجرايس، وسورل).

لهذا كله فإنه يجب أن يؤخذ بنظرية المقصدية بالمعنى الضعيف، إذ لا تحصل المطابقة بـين مقصـديتي المنـتج والمتلقي خـلال قـراءة الـنص إلا في أذهـان المنظـرين الميكانيكيين الذين يقفزون على دور المتلقي في العمليـة الخطابيـة، ويغضـون الطـرف عـن شروط التواصـل الأخرى.

هكذا تفرع المقصدية، في نظر مفتـاح (١٩٩٠ ب) إلى: مقصدية المنتج والمتلقي الحاضر، ومقصدية المنـتج المضمرة مع متلق معاصر له، أو متلق ليس بمعاصر له، ومقصدية المنتج المعلنة إزاء متلـق لـيس بمعـاصر لـه. المقصــــدية – إذن - درجـــات وأنـــواع: معلنــــة، ومضمرة، سياقية، وتفاعليـة محكومـة بشرـوط إنتـاج الخطاب وتأويله .

وبـذلك فـالقراءة تشـييد للمعنـى اعـتمادًا عـلى مقولات تصورية حول العالم، وعلى أطر تمثل الأساس الثقـافي والاجتماعـي لتلـك المقـولات، ويترتـب عـن عملية البناء هذه التلفظ بعـوالم ممكنـة تخفـي مقصـدية القارئ بما هي عبارة عـن رغبـات ومعتقـدات توجـه "مطامعــه" المحفــزة في القــراءة، لكنهــا تصــطدم بمقصــدية المنــتج_ المبـدع، وبمقصـدية الـنص ذاتـه فيحصل نسيج ذهني مركب من الحوار والتفاعل...

بيد أن هذه القراءة المركبة تتم بواسطة آلية التشاكل البلاغية، والتي نفسر طريقة اشتغالها انطلاقًا من مبـدأ معرفي هو التعيين .

٢-٣- استبدال التعيين:

يمكن اعتبار التعيين Identification

آلية معرفية تنشط التشاكل البلاغي بين العـوالم في

مجتمع الذهن، أو في المجتمع البشري، وقدرة إدراكية للعلاقات الممكنة بين الأشياء التي تشكل تجارب معروفة عند الفرد. وهو بذلك يقوم على أساس التفاعل مع المحيط، فينتج عن هذه المعرفة مجموعة من الظواهر هي:

ـ رد العنصر الواحد، أو مجموعة عناصر إلى فئة، أو مجموعة معينة، والعكس صحيح.

ـ المماثلة بين مجموعة من العناصر، والظواهر، يعني هذا الحصول على معرفة بواسطة " المطابقة " بين " الشيء المدرك " و" النموذج الذهني " .

إن البحث في قصدية التعيين، أوعدمها في قراءات الخطاب يتوزع بين زاويتين للنظر؛ إذ بالنسبة لمعالجة المفهوم في التحليل النفسي نجد التعيين بمعنى لازم هو " التماهي " باعتباره عملية لا واعية داخل سيرورة تكون الشخصية. لكن، بالنظر إلى علم النفس المعرفي نجد التعيين، بمعنى متعد؛ أي عملية معرفية قصدية. وهو نفس المعنى الذي نتبناه حيث نركز على المماثلة ووظيفة التمثيل والتفاعل. وهذا ما دفع بعض الباحثين (فان ديك ١٩٧٧، وفوكونيي ١٩٨٤)

إلى ربط التعيين بشروط إنتاج الخطاب وبالعلاقات التداولية على وجه الخصوص. إن الفرد يكون علاقات بين الأشياء ذات الطبيعة المختلفة لغايات نفسية وثقافية وتداولية (بومبيرج ١٩٧٧). ومن هنا نجد الوظيفة التداولية للتعيين عند فوكونيي (١٩٨٤) تمثل جزءًا من النماذج المعرفية المؤمثلة.

Idealised Cognitive Models

وقد تم تفسير هذه العلاقة التداولية ضمن روابط

Connecteurs

بالمعنى الذي يقدمه فيلمور، ولايكوف (١٩٨٢) (١٩٨٢). فالعوامل التي تشكل هذه النماذج عوامل نفسية وثقافية وتداولية مما يفرض متغيرات ممكنة من جماعة لأخرى، ومن سياق لآخر.

ذلك أن التعيين الحدثي يشتغل وفق سلسلة التعيينات التي تتخذ شكل الدمج والمماثلة بين مكونات الأوضاع مثل الحدث والحالة وما بينهما من تغير واتصال.

فعلى سبيل المثال نقرأ الاستعارة في النص انطلاقا من تعيين المشابهة الذي يحوي إسقاط عالم على آخر فتحصل المماثلة وانسجام العالم في ذهن المتلقي، فالحيوان الأسد يعين الوحدة الدلالية: الشجاعة في استعارة سلمت على الليث، والإنسان يعين الوحدة الدلالية: الجمال في استعارة ابتسم الربيع...إلخ

وهذا ما سندرسه في نماذج أخرى من التشاكلات الدلالية.

إن تأويل العوالم وبناء انسجامها يستند إلى آلية التعيين المعرفية؛ حيث ينزع الفرد إلى إسقاط عالم على آخر في شكل مشابهات للتواصل مع المحيط. غير أن التشكيل البلاغي لهذا التعيين يتمثل في آلية التشاكل.

إذن تسير بنا الاستراتيجية التشييدية في قراءة الخطاب بشكل متدرج، نحو صياغة الأسس المعرفية

التجربانية لعلاقة الذهن بالجسد، وبالتالي لعلاقتهما باللغة والعالم، وهي الأسس التي شكلت - في نظرنا - حوار المقصديات والعوالم الممكنة من خلال نظرية التشاكل.

فقد طرح ياكبسون (١٩٦٣)، فرضية أساس بخصوص الإطناب المؤطر للتشاكل في الخطاب، هي: أن الوظيفة الشعرية تحول مبدأ التكافؤ من محور الاختيار إلى محور التنظيم. وهي الفرضية التي دفعته لأن يجعل " التكرار " ميزة محددة للخطاب الشعري، أو الأدبية بشكل عام؛ إذ لا تهم – فقط - تكرار المتواليات الأساسية للرسالة، ولكنها تخص كذلك تكرار الرسالة نفسها في كليتها، مما يحولها إلى مقوم الاستمرار.

وبالرغم من الانتقادات التي يمكن توجيهها لهذا النموذج التواصلي، لاعتماده مفهوم " الوظيفة الشعرية " دون " الوظيفة البلاغية العامة " التي نعتمدها مرجعا لقراءة الخطاب، ولتجاهله مكون الزمن كخاصية أساسية للتراكب، شأنه في ذلك شأن النماذج البنيوية عموما، يمكن بالرغم من كل ذلك اعتبار الفرضية السالفة الذكر، قاعدة أساسية لتفسير وتأويل الصور البلاغية في الخطاب.

إن محور الاستبدال باعتباره يتضمن وحدات تتبادل المواقع في سياق معين - يؤشر على علاقات استبدالية توفر نفس السياق لكل هذه الوحدات، الشيء الذي يمنحها خاصيتي التشاكل Isotopie واللاتشاكل في الآن نفسه (راستيي ١٩٨٧). أما محور التراكب فيتصف بتوالي الوحدات في الزمان وبتآلفها وتنظيمها. وبتجاور المحورين وتآلفهما بواسطة انعكاس الأول على الثاني نحصل على " تماثلات " متعددة في التراكب ذاته، الشيء الذي يستدعي مقوم التكرار، مما يعني تحويل خاصية الإطناب Redundance.

من محور الاستبدال إلى محور التراكب، مادام الاستبدال حقيقة لكل تراكب، ولكل تجل للغة. من ثم فـ"اللغة البلاغية" - وهي مدار القراءة والتأويل في كل خطاب- تتميز دفعة واحدة بوحدة شكلية كبيرة: تكرارات صوتية وتوازيات... إلخ . وإذا كانت هذه اللغة تحتوي على انبناء خطي، فإنها في الوقت ذاته توظف قيودًا زمنية تهدم الخط الآتي من اللانهاية والمتجه نحو لا نهاية أخرى، خاصة أن إدراك الانبناء الخطي يتطلب إلى جانب تقدير العنصر المعطى بحسب قيمته الموضعية تقدير هذا العنصر بالنسبة لعناصر سابقة، أو لاحقة كذلك (جماعة مو).

فحل الشفرة البلاغية يستند بالأساس إلى" جهة دائرية " تربط القيمة المحلية لعنصر ما، بعنصر سابق نعود إليه. ويستند كذلك إلى توقع أوانتظار للعناصر اللاحقة. وهذا ما يشكل بطبيعة الحال انسجام النص ونموه.

يترتب عن هذه الأطروحة أن الاتصال بين الماضي والحاضر والمستقبل يصير أكثر قوة وكثافة، وبالتالي فإن عدد وطبيعة الوحدات يضخم حصة تطور "التغذية الاسترجاعية " و " التغذية الأمامية " على السواء.

وعليه، فإطناب العبارة Isoplasmie ضروري إلى حد ما للوظيفة البلاغية، وبالتالي لقراءة الخطاب وتأويله تأويلا منسجما؛ وذلك لاعتبارات، منها: أن الرسالة غير البلاغية تجعل الإطناب المتعلق بمستوى العبارة لا يدرك في ذاته، أي: لا يثير الاهتمام لتأويله، بخلاف الرسالة البلاغية – مثلا – فاستقبالها يمثل في الحقيقة عملية تقويم للإطناب الذي يصبح دالاً. وبالتالي فإن هذا التقويم يمكن من حجز تشاكل جديد إيجابي وإشاري كذلك.

بيد أننا يمكن أن نقدم نقداً هاماً لهذا التصور غير التفاعلي. فإذا كنا نأخذ بعين الاعتبار الخصائص المميزة لكل من العبارة والمحتوى، وبالتالي نؤكد على البروز النسبي للعبارة في الخطاب الشعري بروزًا إدراكيًا من حيث إثارة المتلقي، فإن هذه الاعتبارات لا تعني إقامة حدود فاصلة بين المستويين، كما أنها لا تعني أن المحتوى يظل بعيدًا عن تأثير الوظيفة البلاغية.

ومن هنا، نتحفظ إزاء أطروحات جماعة مو١٩٧٧ التي تخصص حيزًا أكبر للصور البلاغية الزمنية على مستوى الدال على حساب تلك الصور نفسها على مستوى المدلول. ذلك أن الجماعة تجعل من الأنماط الزمنية الدلالية تنظيمًا زمنيًا للخطاب تجدر دراسته ضمن نظرية السرد، بل إنها عندما تخصص حيزًا لها في الخطاب الشعري تظل محاولتها محتشمة.

وعليه نتجاوز التصور البنيوي الضيق للجماعة الذي ينحصر في حدود نظرية الإيقاع بمعناها التقليدي، حيث نعتمد مفهوم التعدد المعنوي الذي يجسد ذلك التفاعل بين الدال والمدلول في إنتاج الوظيفة البلاغية الأساس في كل تلق أو تأويل للخطابات والعوالم.

بناءً على ما سبق، نستنتج أن القراءة تحتاج لمؤشرات نصية قصد بناء انسجام الخطاب، ولذلك يحمل كل نص ما يكفي من الإطناب على مستوى العبارة والمحتوى، مما يشكل تشاكلات بلاغية ضرورية لكل تأويل.

هكذا يُعرِّف أصحاب نظرية تحليل المقومات "التعدد المعنوي": بأنه استعمالان (أو أكثر) لنفس الوحدة المعجمية، بحيث يسندان لوحدتين دلاليتين تتقابلان على الأقل بواسطة مقوم واحد. وبذلك فتكرار الوحدة المعجمية الواحدة لا يعني تكرار الوحدة الدلالية ذاتها، إذ إن شرط التقابل أو الاختلاف في المعنى ضروري للتعدد المعنوي. ويتحقق ذلك بواسطة حذف، أو إضافة بعض المقومات كما هو الشأن في العلاقات الكنائية والاستعارية والتجنيسية. وقد تكون هذه المقومات عرضية أو جوهرية.

وبذلك فكل بروز جديد (تكرار) لوحدة معجمية ما يقتضي تعديلا في الوحدة الدلالية الأصل، وفق ما يقتضيه السياق (الداخلي والخارجي) محلياً، أو اجتماعياً، وبالتالي وفق تعدد الأطر ذاتها على النحو الذي قدمناه آنفاً. ولهذا الاعتبار نجعل من التعدد المعنوي مدخلاً لبناء التشاكل، وإطارًا نظريًا عامًا يختزل كل ظواهر التكرار المؤثر في المعنى سياقيًا.

إن تبني نموذجنا في التأويل للمنظورين الدلاليين: اللساني، والمعرفي، يقودنا إلى تجاوز بعض نظرات الاتجاه البلاغي العربي القديم الذي يعرف الجناس على أساس اختلاف المعنى، ويرفض اعتبار بعض أنماط التكرار جناسات. ذلك أن قصور هذا المفهوم عند بعضهم ناتج عن نظرة انطباعية. ومن ثم أغفلوا المعاني السياقية؛ الحوارية لما اعتبروا "التكرار" يحمل نفس المعنى. هذا ناهيك عن عدم توفر مفهوم الجناس عند أغلبهم على دائرة أوسع تشمل المجانسة الصوتية على طول السلسلة اللغوية. ولذلك جدير بنا أن نتجاوز هذا المصطلح من أجل بناء نظرية الجهة البلاغية التي يؤطرها مفهوم عام، أساسه التعدد المعنوي، وهو التشاكل.

لقد ظل الجناس أو التجنيس عند العرب القدامى محصورًا في الوحدة المعجمية دون النظر إلى تكرارالأصوات على طول السلسلة اللغوية إلا في حالة الحديث عن المعاظلة بالمعنى الوارد عند صاحب المثل السائر.

ومن هنا ارتبط التجنيس بالكلمة، وقامت التقسيمات الأولى على اعتبار الموقع والمعنى كما هو الشأن في التمييز بين التجنيس والتصدير، والتجنيس والاشتقاق . وهذا لا ينفي وجود اهتمام جزئي بالكم، الذي عبر عنه بالمطابق والمماثل غير أن اعتبار المعنى ظل حاضرًا. ولم تظهر النزعة الكمية الصرف إلا مع السكاكي وشراحه، فعند هؤلاء أهمل المعنى في التعريف، وأحيل إلى الهامش في التصنيف.

بيد أن القائلين أنفسهم بتجنيس الاشتقاق (قدامة والسكاكي مثلاً)، لما أهملوا شرط اختلاف المعنى لم يطوروا بذلك مفهوم الجناس، بل وضعوا نظرية المعنى في البلاغة العربية ضمن مأزق جديد، إذ لا يعقل أن ندعي عدم وجود اختلاف معنوي بين غالب ومغلوب، مثلاً . ذلك أن السياق بنوعيه، والنظر في البنية التركيبية الصرفية للصيغتين كفيلان بتحديد التعدد المعنوي لهما. أما بخصوص الاهتمام بالجناس الصوتي داخل الكلمة الواحدة فإن بعض الملاحظات الهامة، لم يتم تطويرها، مثل فكرة الخليل حول المجانسة الصوتية في كلمة: دهده، حيث إن التشاكل الصوتي وارد بين (دهـ) و(ده). كما أن حديث بعض البلاغيين العرب عن التجانس الصوتي الموزع على طول الملفوظ الشعري ظل مقتصرًا على الإشارة إلى المعاظلة كما هو واضح في تعليق ابن الأثير على البيت الشعري الآتي:

وقـــبر حرب بمكـــــان قــفر

وليــــس قـــرب قبر حرب قبر

بحيث قال: ((فهذه القافـات والـراءات كأنهـا في تتابعها سلسـلة، ولا خفـاء بـها في ذلـك مـن الثقـل)) (ابن الأثير، ضياء الدين، ١٩٣٩، ص٢٩٦) .

وإذا كان جمهور البلاغيـين القـدامى (ابـن حجـة، مثلاً) قد اعتبر إعادة الكلمـة الواحـدة تكـراراً لـنفس اللفظ والمعنى، فإن الدراسات الشعرية الحديثـة تعتـبر التكرار الكلي للمعنـى في نـص فنـي أمـرًا مسـتحيلًا. ولهذا فاختيار مفهوم التشاكل لقراءة الخطاب وتقديره أمر استراتيجي؛ لأنـه يـربط بـين التكـرار والمقصـدية والسياق، الشيء الـذي يضـمن التعـدد المعنـوي لأي خطاب. إضافة إلى ذلك يسـمح لنـا مفهـوم التشـاكل بتبني جهـة الأوضـاع ضـمن التشـاكل الجهـي الـذي ينسحب على الوحدة المعجمية الواحدة. فمثلا، فعـل: يلعب لا يؤشر على أية مجانسة دلالية بـالمعنى البلاغـي العربي القديم، لكنـه في منظـور نموذجنـا يتـوفر عـلى تكرار نشاط اللعب في فترة زمنية معينة:

ـــ كان سعيد يلعب في الشارع.

هكذا فظواهر التكـرار التـي لا يؤطرهـا مصـطلح "الجنـــاس" بـــالمعنى الســـابق، يعيـــد تقـــديرها "التشــاكل"، كـما هــو بـين في تحليـل المثـال الآتي: يقول الجرجاني: ((... أتراك استضـعفت تجنـيس أبي تمام في قوله:

ذهبت بمذهبه السماحة فالتـــوت

فيه الظنون: أمَـذهَـبٌ أم مُـذهَـب

واستحسنت تجنيس القائـــل:

حتى نجا من خوفه وما نجا

وقول المحدث:

ناظراه فيما جنى ناظـــــــراه

أو دعاني أمت بما أود عـــاني

لأمر يرجـع إلى اللفـظ ؟ أم لأنـك رأيـت الفائـدة ضعفت عن الأول وقويت في الثاني؟ ورأيتك لم يزدك بمَـذهَـبٌ أم مُـذهَـب على أن أسمعك حروفا مكررة، تروم لها فائدة فلا تجدها إلا مجهولـة منكـرة، ورأيـت الآخر قد أعاد عليك اللفظة، كأنه يخدعك عن الفائدة وقد أعطاها، ويوهمك كأنه لم يزدك وقد أحسن الزيادة ووفاها، فبهذه السريرة صار التجنـيس – وخصوصـا المسـتوفى منـه المتفـق في الصـورة – مـن حـلى الشـعر ومذكوراً في أقسام البديع .

فقد تبين لك أن ما يعطى التجنيس من الفضيلة أمر لم يتم إلا بنصرة المعنى، إذ لو كان باللفظ وحده لما كان فيه مستحسـن، ولمـا وجـد فيـه إلا معيـب مسـتهجن ولذلك ذم الاستكثار منه والولوع به . وذلك أن المعاني لا تدين في كـل موضـع لمـا يجـذبها التجـنيس إليـه، إذ الألفاظ خدم المعـاني والمصـرفة في حكمهـا، وكانـت المعاني هي المالكة سياسـتها، المسـتحقة طاعتهـا، فمـن نصر اللفظ على المعنى كان كمن أزال الشيء عن جهته،

وأحاله عن طبيعته)). (الجرجاني، عبد القاهر، أسرار البلاغة، د ــ ت، ص: ٤ ــ ٥)

لكن قراءة تشاكلية للتكرار في بيت أبي تمام الذي استضعفه الجرجاني، تبرز عكس ادعائه؛ أي تحدد وظيفة إيقاعية – دلالية بواسطة التشاكل الصوتي؛ فقد لعب الشاعر بالنواة: ذهب، إذ راكم الوحدات؛ ذهبت، مَذهَبٌ ، و مُذهَب، وهو ما ترتب عنه تشاكل صوتي وتباين دلالي بالنظر إلى المستوى التركيبي لهذه الوحدات؛ الفعل، الجار والمجرور .... ثم بناء على تعددها المعنوي باعتبارها وحدات دلالية Sémèmes ذلك أن ' مَذهَب ' تؤشر على ' المعتقد ' الذي يُذهب إليه. أما ' مُذهَب ' ، فتحيل على ' التمويه ' و ' الزيف ' : (وكل ما موه بالذهب فقد أُذهب، وهو مُذْهَب، والفاعل مُذهِب والإذهاب والتذهيب واحد، وهو التمويه بالذهب).

(ابن منظور، لسان العرب،١٩٩٤، ج:١، ص: ٣٩٥).

وتتشاكل ' مُذهِب ' ، بهذا المعنى، مع الوحدة ' المُذهِب ' ؛ اسم شيطان، باعتبارها وحدة دلالية خفية أو مضمرة. ويقوم التشاكل بينهما على أساس المقوم المشترك: [+خداع] أو [+ تمويه] ، في مقابل المقوم [+ اعتقاد راسخ] الذي تحتويه الوحدة الدلالية ' مَذهب ' .

وهكذا، فالتعدد المعنوي للوحدات الدلالية السابقة، يتحدد كذلك بالنظر إلى التحليل المعرفي، انطلاقا من اعتبار ' مَذهب ' ، تحويلا للمجال الفضائي (الذهاب)، وهو المجال- الأصل (أو الشاهد الأمثل)، إلى المجال- الهدف؛ الفضاء الذهني (الاعتقادي – الأخلاقي) . أما الوحدة الدلالية " مُذهَب " فإن مجالها الأصلي هو الاشتغال بأشياء في الفضاء (الذهب)، بينما مجالها – الهدف يحيل على الزيف والخداع بوصفهما فضاءين ذهنيين كذلك.

من هنا نجح أبو تمام -بالنسبة لنا- في وضع دلالة البيت الشعري ضمن مقصدية المدح بواسطة المبالغة وضمن مستويات متعددة لثنائية: التشاكل / اللاتشاكل، نوضحها كما يأتي:

	التشاكل	اللاتشاكل
المستوى الصوتي	- تراكم أصوات < ذ، هـ، ب، م.. >	- إضافة النون، مثلا ، وحذف التاء ...
المستوى التركيبي	- تراكم الفعل الماضي: [ذهبت ، التوت.] - تراكم الفاعل: [السماحة ، الظنون]	-التقابل التركيبي:- التنكير (مذهب)، والتعريف (السماحة....)

	التشاكل	اللاتشاكل
المستوى الدلالي	- مُـذهَب، المُـذهب: [+ تمويه] و[+ شيطان]... - مَـذهب، مُـذهَب: تحويل من المجال الفضائي إلى المجال الاعتقادي .	- مَـذْهَـب: [+ اعتقاد راسخ]، - مُذهَب: [+ خداع]، [+ تمويه]

- مستويات التشاكل/ اللاتشاكل

غير أن الجرجاني في دلائل الإعجاز، قدم أطروحـات أخصب حول ' التكرار ' و' الإعادة '، بالرغم من أنـه لم يصرح بانتمائها إلى ' الجناس '، بحيث اكتفى باعتبارها من بين أهم مؤشرات النظم. وبذلك اهتم بقصد المتكلم أولاً، ثم بالنظم ثانياً، لكونهما يضـيفان معـاني جديـدة إلى اللفظـة أو العبـارة المكـررة، كـما هـو الشـأن بالنسـبة للاختلاف الدلالي بين الجملتين:

ـــ زيد كالأسد.

ـــ كأن زيدًا الأسد.

فالجملة الثانية تضيف - في نظره - إضافة جديـدة إلى معنى التشـبيه لا توجـد في الجملـة الأولى؛ فزيـد- هنا- أقرب إلى الأسـد مـن شـدة مـا يتصـف بـه مـن خصائص الشجاعة. وقد ساهم في تشكيل هذا المعنى، قصد المتكلم، والنظم المتضـمن للتكـرار مـع تركيـب مختلف عن الجملة الأولى؛ إذ قدمت الكـاف إلى صـدر الكلام . ومن ثم عبر الجرجـاني عـن التعـدد المعنـوي "بالغرض" المضاف إلى المعنى الأصلي.

بيـد أن دراسـة التعـدد المعنـوي ضـمن نظريـة التشاكل العامة تمكننا من تقديم التفسير والتأويـل النسقيين لمثل تلـك الأنـماط التكراريـة، خاصـة أن مفهوم "الجنـاس" في البلاغـة العربيـة، يفتقـد إلى البعد الإجرائي وإلى الكفاية الوصـفية، والانسـجام الاصطلاحي؛ فقد وظف المصطلح التجنيسي بعـدة مفاهيم؛ "فالمطابق" — مثلاً- عند ثعلب: التجنيس بجميع أنواعه، وعند قدامة : التجنيس التام (مقابل المجانس)، وعند أبي طاهر: تجنيس الاشتقاق ، وعند ابن سنان: الاشتقاق وشبه الاشتقاق ... إلـخ . كـما نجد المفهوم الواحـد بعـدة مصـطلحات، فـما دعـاه ثعلب "مطابقا " نعته ابن المعتز "بالتجنيس". ثم إن كـل توظيـف لمصـطلحات مـن قبيـل الترديـد، والمعاضـلة والمضـارعة والمماثلـة والمقاربـة.... عـلى النحو الذي قام به العمري (١٩٩٠)، مـن شـأنه أن يضـعنا في نسـق مفـاهيمي، لـه اقتضـاءاته الابستمولوجية التي لا تنسجم وتصـورنا التفـاعلي القائم على بناء نموذج للجهـة البلاغيـة في التأويـل (شكري، ١٩٩٧، و٢٠٠٩)، تؤطره نظرية التشاكل العامة، حيث تقوم مكونات مختلفـة بضـمان التعـدد المعنوي، مثل السياق (بنوعيه)، والأطر، والمقصدية.

ومن ثم فالتشاكل المشيد يحين الوحدات الدلالية؛ أي بقدر ما نفترض التشاكل، يطرح التباين باعتباره خاصية أساسية للوحدات الدلالية:

- شربت كأس خمرة .
- كسرت كأس خمرة .

ذلك أن المقوم [+ سيولة] في الوحدة الدلالية ' شربت ' ينتقي نفس المقوم بالنسبة للوحدة الدلالية كأس في الجملة الأولى. أما في الجملة الثانية، فإن المقوم [+صلابة] في الوحدة الدلالية ' كسرت ' ينتقي المقوم نفسه بالنسبة "للكأس" الثانية (راستي١٩٨٧).

وهكذا إذا كان كريماص (١٩٩٦) أول من وظف مصطلح التشاكل المستعار من حقل الفيزياء باعتباره يؤشر على المشابهة والانتماء إلى حقل أو ميدان أو مكان، فإننا – مع ذلك- لن نتبنى أطروحاته التي ظلت سجينة المحتوى في الخطاب السردي على الخصوص ، إذ قدم في كتابه الدلالة البنيوية تعريفا دلاليًا يستند إلى تكرار المقومات السياقية (العامة) .

إن الخطاب -في نظره – يحمل عناصر تبدو ظاهريًا متناقضة لكنها متشاكلة دلاليًا بفضل مبدأ التوسيع الذي يرتبط بالتعريف الخطابي، حيث مكونات الخطاب يشرح بعضها البعض، تارة عن طريق التوسيع والتكثيف، وتارة أخرى بواسطة التعريف والتحديد.

- **هذا الرجل أسد.**

فهذه الجملة حسب كريماص، تظل في سياقنا الاجتماعي أحادية الإحالة، بحيث إن بناء التشاكل ينتج عن تكرار المقوم السياقي [+ إنسان] الموجود في الوحدة الدلالية ' الرجل ' ، وفي الوحدة الدلالية ' أسد ' التي أسندت إليها صفة إنسانية؛ الشجاعة. ويمكن أن نحصل على تشاكل ثانٍ إذا ما وضعنا الجملة السابقة في سياق آخر هو: سياق الناس أسود وهذا يعني، أن الخطاب (أو الجملة الواحدة) قد يتأسس على أكثر من تشاكل (التشاكل المركب) بواسطة اختلاف التأويل واختلاف السياق .

لقد قدمنا سابقًا نقدًا لهذا التصور الذي يتجاهل المقومات العرضية الإيحائية، كما فسرنا التعدد المعنوي وبالتالي التشاكل المركب في ضوء العلاقة بين مختلف الحقول المعجمية، والأطر المعرفية.

وفي راستيي (١٩٧٢) نجد توسيعًا لمفهوم التشاكل، إذ يشمل كل وحدة لغوية معينة التشاكل هو كل تكرار لوحدة لغوية ما. فالتشاكل الأولي يتضمن -إذن- وحدتين للتمظهر مما يعني أن عدد الوحدات المكونة لتشاكل ما نظريا غير محددة. ومن ثم وجه هذا التعريف الدراسات الخاصة بالتشاكل نحو الحقل البلاغي – الأسلوبي (جماعة) .

بيد أن مفتاح (١٩٨٥) يقدم توسيعًا أشمل، بحيث يعتبر التشاكل متضمنًا لتشاكل النصوص مع بعضها البعض ومع ثقافة الأمة.

ويعزز الباحث تنميته هاته لمفهوم التشاكل بواسطة الاهتمام البارز" بالتشاكل التداولي" الذي أصبح يحتل موقعًا هامًا في التعريف باعتبار التشاكل تنمية لنواة معنوية بإركام لعناصر صوتية ومعجمية وتركيبية ومعنوية وتداولية ضماناً لانسجام الرسالة.

وقد أرجع مفتاح وفق منظوره الدينامي، التشاكل التداولي إلى نواة دلالية واحدة هي الحياة / والممات، لأن التحليل التشاكلي - في نظره - القائم على التحليل بالمقومات يكشف عن بعض الثوابت الأنتروبولوجية الكونية. وهو ما ينسجم مع التصور المعرفي التجرباني الذي دافعنا من خلاله سابقًا عن وجود مقومات كلية بمثابة نواة تؤطرها التجارب الإنسانية المشتركة دون أي تجاهل لما قد يتفرع عنها من مقومات سياقية خاصة بكل ثقافة.

وعليه نؤكد بأن بناء التشاكلات يستند إلى القراءة والتأويل اللذين يطبقان إحدى أهم عملياتهما على الوحدات الدلالية، وهي المماثلة بواسطة مبدأ الإسقاط. وبذلك لا يمكن اعتبار معيار عدم التناقض أساسا لتوجيه استراتيجية القارئ نحو بناء انسجام الخطاب. ومن هنا فإن عملية البناء هاته ترتكز أساسًا على النظر في البعدين التراكبي والاستبدالي مع مراعاة مدى تأثير العلاقات التركيبية في إنتاج التعدد المعنوي دون الأخذ بقيد عدم التناقض.

إن هذه الاستراتيجية تمكننا من تحديد التشاكل الأفقي والعمودي في الخطاب (راستيي١٩٧٢). فالأول يحدد بواسطة افتراض الوحدة المعجمية التي تمثل حقله، وتصنيف الوحدات المنسجمة معه. وقد نشيد أكثر من تشاكل من خلال القراءة المتعددة للوحدات الدلالية. غير أن الحقول المشيدة هي حقول دلالية سياقية منسجمة مع ما ينتجه كل مجتمع من معارف وتصورات وفق أطر معرفية معينة.

وتؤدي القراءة الاستبدالية إلى تحديد التشاكل العمودي (أو الاستعاري) الذي يبنى على أساس العلاقة بين وحدتين دلاليتين، أو مجموعة من الوحدات الدلالية المنتمية إلى حقلين مختلفين. وهذا ما يفسح المجال لحصر المقومات الجوهرية أو العرضية بين الوحدات المتعالقة كما في التشاكل الاستعاري الوارد بين الوحدتين الدلاليتين ' رأس' و ' قمة ' في الجملتين:

ـــ هذه قمة الجبل.

ـــ هذا رأس الجبل.

إن المقوم المشترك بين الوحدتين ' رأس ' و ' قمة ' هو[+حد] باعتباره مقوماً جوهرياً فيهما معاً. لكن المشترك بين الوحدتين الدلاليتين ' ثابتة ' و ' حية ' في الجملتين المتواليتين هو المقوم [+حي] باعتباره عرضيًا في الأولى وجوهريًا في الثانية:

ـــ هذه آثار حية .

ـــ هذه آثار ثابتة .

وإذا كانت التشاكلات الأفقية والتشاكلات الاستعارية قطاعات أساسية للتشاكل الدلالي، فإنها تتنوع باختلاف المقومات المتشاكلة؛ العامة والجوهرية والعرضية، وذلك على النحو الآتي:

ــ التشاكلات العامة :

يمكن تفريع التشاكلات العامة إلى ثلاث طبقات تنسجم وتفريع راستيي (١٩٨٧) المقومات العامة إلى مقومات عامة دنيا ومقومات مجالية ومقومات عامة قصوى.

أ- التشاكل العام الأدنى:

يشيد هذا التشاكل انطلاقاً من تكرار مقوم عام أدنى يؤشر على وحدات دلالية تنتمي إلى نفس الحقل المعجمي؛ أي إلى الطبقة الأدنى للتعريف المتبادل بين الوحدات الدلالية. وعلى سبيل المثال نعتبر المقوم [+إنسان] مقومًا عامًا يكون التشاكل العام الأدنى بين الوحدتين الدلاليتين 'امرأة' و 'رجل' اللتين تنتميان إلى الحقل المعجمي الواحد. كما أن المقوم [+ سائل] يشكل - بواسطة التكرار- نواة التشاكل العام الأدنى بين الوحدتين 'حليب' و 'ماء'.

ب- التشاكلات المجالية:

يبنى هذا النمط التشاكلي بواسطة تكرار مقوم عام مجالي يؤشر على وحدات دلالية تنتمي إلى نفس المجال باعتباره مجموعة من الحقول المعجمية. فالمقوم [+ ملاحة] مقوم عام مجالي يحيل على الوحدتين الدلاليتين 'سفينة' و 'قائد' بحري'.

ج- التشاكل العام الأقصى:

يرتبط تأويل التشاكل العام الأقصى بتكرار مقوم عام أقصى يؤشر على انتماء الوحدات الدلالية المتشاكلة إلى نفس البعد. فالمقوم [+حي] يحقق التشاكل بين الوحدات الدلالية 'رجل' و 'بقرة' و 'عصفور'.

بيد أننا نختلف مع راستيي (١٩٨٧) الذي أضاف إلى التشاكلات العامة، التشاكلات الخاصة الناتجة - في نظره - عن تكرار المقومات الخاصة التي لا تدخل الوحدات الدلالية في استبدال معين، ولكن تجعلها تنفرد بها هو خاص. ذلك أننا نرى استحالة بناء التشاكل الخاص لأن تكرار المقوم الخاص يعني انتقاله إلى مواطئ المشترك والعام بين الوحدات الدلالية. وهذا ما يفسر اهتمام معظم الباحثين بتشاكل المقومات العامة فقط. ونوضح أطروحتنا هاته من خلال تحليل الجملة الآتية:

ــ أخيل أسد.

يعتبر راستيي المقوم المتكرر [+شجاعة] مقومًا خاصًا بكل من الوحدة الدلالية 'أخيل' و 'أسد'. غير أننا نعتبره مقومًا عامًا لأن قيد التكرار يوحد بين الوحدتين الدلاليتين، كما أننا يمكن أن نضيف إليهما عدة وحدات دلالية بواسطة إسقاط العنصر ضم = التداولي: [+ شجاعة] ونذكر منها 'سيدنا إبراهيم' و 'عنترة'.

إن هذه الوحدات الدلالية (' أخيل ' و ' أسد ' و ' سيدنا إبراهيم '، و ' عنترة ') تنتمي إلى المجال الواحد: // القيم // الذي تنشطر عنه مقومات الشهامة والشجاعة.....

وإضافة إلى ما سبق نستبعد كذلك مفهوم التشاكل المختلط Isotopie Mixte الذي يعني- حسب راستيي- تكرار مقوم خاص بوحدة دلالية ما على شكل مقوم عام في وحدة أخرى. ذلك أن التكرار - في نظرنا - وضمن نفس المساق يوحد بين الوحدات الدلالية المتجاورة بواسطة الإسقاط المتبادل الذي ينقل الخاص إلى العام، بينما تظل المقومات الخاصة إذا وضعت في وضع إقصائي وبدون قيد التكرار؛ مثل التقابل بين المقومين الخاصين [+حي] و[-حي] المتعلقين على التوالي بالوحدة الدلالية ' الإنسان ' وبالوحدة الدلالية ' الصخور ' في الجملة الآتية:

ـ يستفيد الإنسان من الصخور النفطية.

بيد أن المقوم [+حي] تكرر في الجملة: النساء والأطفال أولًا باعتباره مقوماً عاماً، بينما انتقل بواسطة التصحيح في الجملة: الصخرة تبكي من وضعه، كمقوم جوهري خاص في الوحدة الدلالية ' تبكي ' إلى وضع المقوم العام العرضي في الوحدة الدلالية "الصخرة"، فنحصل على تشاكل عام عرضي يقصي – بعد الإسقاط – وظيفة التقابل وصفة الانفراد بالمقوم [+ حي] بالنسبة للوحدة المعجمية تبكي. وهذا يعني أنه وحد بين الوحدتين الدلاليتين لصالح مؤولة من قبيل:

" المرأة القاسية تبكي "

غير أن الجملة: الصخرة صلبة تتوفر على المقوم [+ صلابة] باعتباره جوهريًا عامًا في الوحدتين معاً، مما يعني إمكانية بناء تشاكل عام جوهري.

وعليه كل التشاكلات في نظرنا عامة، لكنها تنشطر حسب السياق إلى: تشاكلات عامة جوهرية إذا حافظ المقوم المشترك على نمطه الجوهري في الوحدات الدلالية المتجاورة، وإلى تشاكلات عامة عرضية إذا تكرر المقوم بوصفه عرضيًا في الملفوظ.

وبذلك تمثل نظرية التشاكل وما تقتضيه من مفاهيم استراتيجية أساس القراءة التفاعلية للخطاب بالنظر إلى أهمية العلاقات المرآوية الواردة في تشييد المؤولات، بين آليات المقصدية والعوالم الممكنة والتعيين، وهو ما يمكن بحول الله الدفاع عنه في سياق آخر يسمح بتحليل خطاب أكبر من قبيل الخطاب الشعري أو الخطاب الروائي وغيرهما.

إن التشاكل بوصفه آلية بلاغية يساهم في تشكيل قراءة النص على أساس رد عناصره غير المنسجمة ظاهرياً إلى نسق منسجم يؤول العالم وفق مقصدية معينة.

ونقدم في هذا الحيز نموذجًا لقراءة مكثفة تبئر التأويل الدلالي لبيتين شعريين:

قال ابن عباد في جارية اسمها وداد: (ابن عباد، المعتمد، ١٩٧٥، الديوان، ص. ٧٢).

اشــرب الكأس في وداد ودادك

وتأنس بذكـــــرها في انفرادك

قمر غاب عن جفونك مـــرآه

وســـــــكناه في سواد فؤادك

لتأويل هذين البيتين الشعريين نشيد تشاكلات بلاغية منتظمة لمجموعة من الصور البلاغية في القالب الدلالي من قبيل التعدد المعنوي والتشاكل المتعدد.. وهو تأويل لعوالم ممكنة انطلاقاً من مقصدية المتلقي التي قد تتلاءم ومقصدية الشاعر ــ المنتج وقد تتجاوزها.

- القالب الدلالي:

إن التعدد المعنوي الوارد بين الوحدتين الدلاليتين ' وداد ' الأولى ([+ حب]) ووداد الثانية([+ اسم علم]) يلبي حاجتهما إلى التشاكل الدلالي لأن المقوم [+ حب] مقوم عرضي قوي في اسم العلم وداد. وهذا ما يؤشر على تشييد جهة دائرية تتسق بناءً على تشاكل العشق الذي تراكمه الوحدات الدلالية ' الكأس '، ' وداد ، ' ودادك ' ' فؤادك '، ' قمر ' ... بيد أن هذه الجهة تنعكس عليها مرآويا الجهة المتشابكة في القالب الدلالي بالنظر إلى أن تكرار كل وحدة معجمية ليس خطيًا متتابعًا، بل إنه متقطع بواسطة الزمن الفوضوي، إذ نجد – مثلاً – الوحدة المعجمية قمر في الشطر الأول من البيت الثاني والوحدة فؤادك في آخر شطره الثاني. إن الجهة الدائرية المشيدة لا تسم تشاكل العشق (التشاكل الأول) فحسب، وإنما تسم –كذلك – التشاكل الثاني؛ تشاكل العزلة الذي يوجد في حالة فحص بواسطة تراكم الوحدات الدلالية ' تأنس '، ' ذكرها '، انفرادك '، ' غاب '، ' سواد ' .. وهي وحدات لا تنتظم خطيًا مما يؤكد تفاعل التشاكلات الدائرية والفوضوية في القالب الدلالي الفرعي: القالب المعرفي ــ التداولي الذي نشطناه لكونه يقدم معلومات عن أنماط التشاكلات وفق مبادئ الانتقاء والإسقاط والسياق والمساق . ومن هنا يمكن تحديد المعلومة القديمة (المحور) والمعلومة الجديدة (البؤرة)، وتأويل المعاني الاستلزامية ــ الحوارية لفعلي الأمر اشرب وتأنس. هكذا نفترض طرح التساؤل التالي:

ــ من يؤنسني في شرب الكأس ؟

فإذا كان المكون– المحور هو شرب الخمر، فإن البؤرة – الجديد هي وداد الجارية بوصفها مكوناً منبورًا في البيت الأول، وهي قمر المنبورة نبر الكلمة كذلك في البيت الثاني. ولذلك فإن تأويل فعلي الأمر: اشرب و تأنس يقتضي استحضار أهمية هذا العنصر– البؤرة في تنشيط الدينامية التواصلية للبيتين الشعريين في جهة مطاطية توسع المعنى وتنميه. فغياب وداد الجارية يحول فعل الأمر إلى عزاء: عزاء الشاعر لنفسه لتعويضها بوداد – الحب وبالذكر– المؤانسة .

وانطلاقًا من الرابط التداولي (سياق الجواري) يمكن تأويل عبارة اشرب الكأس التي تتوفرعلى

مقومـات قويـة للمجـاورة الكنائيـة تـأويلاً معرفيـاً بواسطة التعيين في تشاكل موسع؛ لأن المجاورة توسم بزمن التوسيع.

إن نفس الرابط التداولي (سياق الجـواري) يمكـن من تأويل الوحدة الدلالية ' قمر ' بوصفها وحدة ــ أصل تعين الوحدة ــ المرسل إليه: ' وداد "–الجارية: لكن التأويل هنا يتعلـق بالمشـابهة (الاسـتعارة) التـي توسم في التشاكل الموسع بـزمن الانكـماش، إذ أدمـج عالم الإنسان في عالم الطبيعة .

بيد أن القالب الدلالي لا يحيط إحاطة شاملة بتأويل كل الصور البلاغية في كل التشاكلات. ولذلك نسقط القالب الصوتي عليه بواسطة منفذ الكلمة ــ المحـور: انفراد التي نشيدها من خلال التراكم الصـوتي للنـون (تفحص في خمسة مواقـع) والفـاء (تفحـص في سـتة مواقـع) والـراء (تفحـص في خمسـة مواقـع) والـدال (تفحص في سبعة مواقـع). إن هـذه الكثافـة العاليـة الموسـومة بـالزمن الإيقـاعي تـؤشر عـلى أن القالـب الصوتي مليء بالإطنابات التي تلبي حاجـة الوحـدات الصوتية إلى التشاكل وهو مـا يمكـن تنميتـه في سـياق دراسة أخرى بحول الله وقوته...

٣ــ تركيب وآفاق:

قدمنا – إذن – دراسة لمفاهيم اسـتراتيجية أسـاس في هندسة التأويل؛ حيث إن من شأن كل تمثل رصـين لخلفياتها وآفاقها أن يجنب النقد العربي الحـديث لغـط المصطلحات والجمع في القراءة الواحـدة بـين المفهـوم ونقيضه، بل إن بناء التشـاكل في الخطـاب لـيس ترفًـا لغويًا تحسينيًا لأن تشييد المعنى هو تشييد للعوالم وخلق لجسور التواصل والتسامح والحوار بين بني البشــر في مختلف الأكوان.

المصادر والمراجــــع

المصادر والمراجع العربية:

- **ابـن الأثـير، ضـياء الـدين،** *المثـل السـائر في أدب الكاتب والشـاعر*، تحقيـق أحمـد الحـوفي وبـدوي طبانة، دار نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع – القاهرة.
- **ابن الخطيب ، لسان الدين ، (١٩٨٩)** *ديوان لسان الدين بن الخطيب*، تح. محمد مفتاح ، مج.١ ، دار الثقافة ، البيضاء.
- **ابن الصـيرفي، عـلي،** *المختـار مـن شـعر الشـعراء الأندلس*، تح. عبـد الـرزاق حسـين، دار البشـير عمان، ١٩٨٥.
- **ابـن المعتـز ، عبـد الله، (١٩٣٥)،** *البـديع*، تـح. اغناطيوس اكراتشكوفسكي، لندن.
- **ابن عباد، المعتمد، الديوان،** تح. *رضـا السويسيـ*، الدار التونسية للنشر، ١٩٧٥.
- **ابن منظور، أبو الفضل، (١٩٩٤)،** *لسان العرب*، (المواد المذكورة)، دار صـادر، بـيروت، ط٣.كـر،

مكتبة الخانجي .

- **بنكـراد، سـعيد(١٩٩٤)** *سـيميائيات بـورس*، في مجلة علامات، ع.١ ، مكناس.
- **جحفة، عبد المجيد (٢٠٠٠)**. *مدخل إلى الدلالـة الحديثة*، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء المغرب.
- **الجرجاني**، *عبد القاهر أسرار البلاغـة*، (١٩٩١)، تح. محمود شاكر.
- **شـكري إسـماعيل (٢٠٠٩)**. في معرفـة الخطـاب الشعري، دلالة الزمان وبلاغـة الجهـة، دار توبقـال للنشـــر الـــدار البيضـــاء، (حـــائز عـــلى جـــائزة المغرب٢٠٠٩).
- **شكري، إسماعيل (١٩٩٨)**. *تعيين التغير وتعيـين المقصـــدية*، في مجلـــة دراســـات مغاربيـــة، ع.٧، مؤسسة الملك عبد العزيـز آل سـعود للدراسـات الإسلامية والعلوم الإنسانية، الدار البيضاء .
- **شكري، إسماعيل (١٩٩٩)**. *نقد مفهوم الانزياح*، في مجلة فكـر ونقـد، ع.٢٣ ، دار النشر المغربيـة، الدارالبيضاء.
- **غاليم، محمد (١٩٨٧)**. *التوليد الدلالي في البلاغة والمعجم*، دار توبقال، الدار البيضاء.
- **مفتاح، محمـد (١٩٩٠)**. *ديناميـة الـنص*، المركـز الثقافي العربي، الدار البيضاء.
- **مفتاح، محمد (١٩٩٤)**. *التلقي والتأويـل*، المركـز الثقافي العربي، الدار البيضاء.

References

- **Dowty, D.(1979),** *Word Meaning And Montague Grammar*, Reidel, Dordrecht, Holland.
- **Fauconnier, G.(1984),** *Espaces Mentaux*, Minuit, Paris.
- **Greimas, A.J. Et Courtés, J.(1979),** *Sémiotique : Dictionnaire Raisonné De La Théorie Du Language*, Hachette, Paris.
- **Groupe u (1977),** *Rhetorique De La Poésie*, Complexe , Bruxelles .
- **Groupe u (1982),** *Rhétorique Générale*, Seuil, Paris .
- **Hintika, J. (1994),** *Fondements D'une Théorie Du Langage* , P U F , Paris .
- Iser , W.(1976) , *L'acte De Lecture* , Tra. Par Sznycer, E. , Pierre Mardaga, Bruxelles
- **Lakoff, G.(1987),** *Women, Fire, And Dangerous Things* , University Of Chicago Press, Chicago And London.
- **Lakoff, G.(1988),** *Cognitive Semantics*, In : Eco, U . And Violi, P.(eds) Meaning And Mental Representations , Indiana University Press .
- **Rastier, F.(1987),** *Sémantique Interprétative*, P U F , Paris.
- **Rastier,F.(1972),** Systématique Des Isotopies, Dans: Essais DeSémiotique Poétique, Larousse, Paris

the importance. kindergarten schooling as preparation for the elementary stage.

This study attempts, therefore, to answer the following questions:

1. Is there any difference in intelligence and in self-concept between first year elementary school girls who have been to kindergar1ens and those who have not?
2. Is there any effect of kindergarten schooling on the intelligence and on the self-concept of first year elementary school girls who have been to kindergarten and those who have not?
3. What are the factorial components of kindergarten and of self-concept for first year elementary school girls who have been to kindergal1ens and those who have not?

Abstract 8:

Title : التنبوء بالتفوق الدراسي في ضوء متغيرات مفهوم الذات لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالدمام

Author :
Advisor(s) :
Date : 1997

Self-concept represents the comer stone of personality study. It regulates. the human behavior and plays a significant role in various psychological functions. Self -concept thus determines targets, achievements and social relationship combining the positive self-concept with a high level of school achievement.

Abstract 9:

Title : The Differences in Specialization, Educational Class and Residence in Realizing Some Guidance Needs of a Sample of Female Secondary Students in AI-Hassa

Author :
Advisor(s) :
Date : 1421

The study aims at identifying the differences in the realization of female secondary student their academic, physical, psychological, social and health needs according to specialty, educational class and residence. The study tries to answer the following questions:

1) Are there statistical differences among female students' means in realizing some of their guidance needs due to different specialty (Science -Arts)?
2) Are there statistical differences among female students' means in realizing some of their guidance needs due to different educational class (2nd- 3rd)?
3) Are there statistical differences among female students' means in realizing some of their guidance needs due to different residence (village -city)?

The researcher developed a list of guidance needs consisted of (72) items distributed on four dimensions. Stability and reliability of the list was calculated and then applied to a sample of (800) female secondary students. Suitable statistical methods such as T -Test, have been utilized and the study results showed:

First and third assumptions have been partially achieved while the second one hasn't where some statistical differences have been detected at the level of (0. 01) in some academic needs, at the level of (0.001) in some health needs, and at the level of (0.05) in the total of needs among female students of the 2nd and 3rd classes.

In addition, some statistical differences have been experienced at the level of 0.05 in some social needs.

Results have been discussed in the light of theoretical framework, previous studies and presenting suggested researches.

and scholastic. achievement variables in self-assertiveness. Furhtermore, it found several factors to self-assertiveness scale items according to scholastic stage and scholastic achievement. fore recommodations and studies research are required.

Abstract 4:

Title : متغيرات بيئة الفصل الدراسي السعودي في التعليم الثانوية العام والمهني "الصناعي" (دراسة عاملية فارقة)

Author :
Advisor(s) :
Date : 1418

There is a kind of climate or environment which distinguishes the relationship between teachers and students and among students themselves. Stolurow & Pahel (1963) indicated that education is a social process containing an interaction between at least two persons a teacher and a student. So the recognition of classroom environment is an essential factor in finding out of teacher effectiveness. Therefore, classroom environment plays intermediat role between teacher actions and student achievement. Moos & Moos (1978) believe that the educational environment practises an important effect upon members who are in it and it has characteristics that influence student development .

Abstract 5:

Title : نمو القدرات الابتكارية في المراحل التعليمية

Author :
Advisor(s) :
Date : 1997

The progress of nation depends greatly on its people, especially the youth, and the development of their personalities and mental abilities. The main problem in third world counties lies in its under-developed human power resources.

To develop these countries, their human resources must be developed, and that is what Guilford (1965) and Torrance (1977) emphasized when they testified that nothing can promote the standard of luxury and civilization of nations better than developing creative performance.

Abstract 6:

Title : المناخ الدراسي في ضوء المستوى الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية –

Author :
Advisor(s) :
Date : 1419

Individuals and the environment have received a great deal of attention from psychologists. Therefore, three main streams concerned with the nature of the relationship between the individual and his environment have emerged. One stream, disregarding other variables, focuses on the role that the environment plays in shaping the individuals' behavior. Another stream maintains that there are abilities in the brain that are responsible for the behavior of the individual. The other one takes a midway stand in that it studies the interaction between the individual and the environment and calls for studying the individual and the environment together because it is difficult to understand behavior independent of the social environment, and the individual and his characteristics (A1-Agha, 1989:2).

The climate prevailing in the educational institutions differs from one institution to another. The open climate which gives a chance to every member to grow psychologically and spiritually and to develop close social relations is characterized by dwlopnis a true behavior and having high morals which in turn help achieve the desired objective. On the other hand, in a closed climate, the relationships between individuals are impersonal and the morals are low (Al- Thabit, 1992:3).

Abstract 7:

Title : أثر الالتحاق برياض الأطفال على الذكاء ومفهوم الذات لدى تلميذات الصف الأول بالمرحلة الابتدائية

Author :
Advisor(s) :
Date : 1998

In many developed countries, education begins with kindergarten. which constitute the basic foundation for building up an integrate personality, and enhancing children's mental abilities and individual characteristics. However, opinions differ as regards

APPENDIX ONE

Abstract 1:

Title : قلق الامتحانات في علاقته بالإنجاز العقلي والأكاديمي لدى طالبات كلية التربية

Author :
Advisor(s) :
Date : 1995

The current study seeks to answer the following question:
1. Are there any significant effectiveness of test. anxiety on mental achievement and academic achievement for girls?
2. Is there any relationship between test anxiety and mental achievement for giirls?
3. Is there any relationship between test anxiety and academic achievement for girls?
4. Is it possible to recognize the factorial components of test anxiety, mental achievement and scholastic achievement?
5. Is it possible to predict the academic achievement in the ligth of mental achievement and test anxiety?

The current study involves the following variables:
I .Test A11xiety .
2. Mental Achievement.
3. Academic Achievement.

The current study is also determined by the sample used which consist of 30 girl students for the pilot study, and 237 girl student for the main study. The main sample is devided into 4 gropes, the first consist of 57 over mental .and academic achievement girl, the second girls 24 over mental achievement but under academic achievement, the third girls 63 over academic achievement but under mental achievement and the fourth 93 under academic and mental achievement girls.

The study is also deterinined by the following tools:
1. Test Anxiety Scale
Prepared by "Spielberger"
Experimented by: Abdelrahem Bakhet
2. D. 48 Intelligence Test
Prepared by " J. Blook "
Experimented by: Abdelrahem Bakhet

The study is detennilled by the geographical location (Al-Hassa Zone), and by the statistical style: GLM general linear multirance, Factorial A11alysis, and Step Wise regressions. Previous studies, both in Arabic and English, have been presented by the researcher.

Abstract 2:

Title : الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الابتدائية وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية

Author :
Advisor(s) :
Date : 1997

Job satisfaction of elementary school teachers and its relationship with some psychological variables.
Subjects :
200 elementary school teachers in Alhasa, Sudia Arabia.
Tolls :
1 – Job satisaction questionnair.
2 – Achievement motivation questionnaire.
3 – Aspiration level questionnaire.
Results :
1 – There is positive relationship between job satisfaction and achievement motivation of elementary school teachers.
2 – There is positive relationship between job satisfaction and apiration level of elementary school teachers.
3 – There are four factors : persistence, responsibility, social interaction and struggle in the three variables.

Abstract 3:

Title : السلوك التوكيدي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية بالمنطقة الشرقية – المملكة العربية السعودية

Author :
Advisor(s) :
Date : 1996

Self -Assertiveness and It's Relationship with Academic Achievement for Intermeprer and Secondary School Student in Eastern Region Saudi Arabian Kingdom. The Aim of this study was to find out the effect of scholastic level (Intermediate/Secondary) and scholastic achievement (Low/High) on self asserti veness.
It administered self- assertiveness scale after modefying it to suite study environment and find out its phychometric characteristic on 484 students in Intermediate and Secondary stages. Results indicated that there is not statistical effect for scholastic level

Abstracting/Indexing Database at Variable Aggregate and Analytic Levels. *Library & Information Science Research,* 20(2), 133-51. Retrieved from WWW.ERICExtrSearch

Jizba, L. (1997). Reflections on Summarizing and Abstracting: Implications for Internet Web Documents, and Standardized Library Cataloging Databases. *Journal of Internet Cataloging,* 1(2), 15-39. Retrieved from WWW.ERICExtrSearch

King Abdulaziz City for Science and Technology. (2006). Databases Administration. Retrieved from www.kacst.sdu.sa/management/into/dbi.php

Khuwaileh, A. A. & Al-Shoumali, A. (2000). Writing Errors: A Study of the Writing Ability of Arab Learners of Academic English and Arabic at University. *Language, Culture and Curriculum,* 13(2), 74-183. Retrieved from WWW. ERICExtrSearch.

Li, X. (2005). *Toward Concept-Based Text Understanding and Mining*. Ph.D. Thesis, the University of Illinois at Urbana-Champaign 2005, Retrieved from WWWlib.umicom/ dissertations/fullcit/3199063

Liu, J., Yan, W. & Zhou, L. (1999). A Hybrid Method for Abstracting Newspaper Articles. *Journal of the American Society for Information Science,* 50(13), 1234-45retrieved from WWW.ERICExtrSearch.

Loan, N. T. T., Qian, L., Pramoolsook, I. & Linh, N. D. (2014). TESOL Conference Abstracts: Discrepancies Between Potential Writers'Knowledge and Actual Composition. 3L; Language, Linguistics and Literature. *The Southeast Asian Journal of English Language Studies,* 20(3), 161-176, retrieved from http://ejournals. ukm.my/3l/index, ID code 7746

Morsi, M. &Al-Kobaisi, A. J. (1984). University Education in Qatar: A Case Study. Retrieved from WWW.ERICExtrSearch.

Nicholson, S. (1997). Indexing and Abstracting in the World Wide Web: An Examination of Six Web Databases. *Information Technology ad Libraries,* 6(2), 73-81. Retrieved from WWW.ERICExtrSearch.

Peled, I. & Segalis, B. (2005). It's Too Late Conceptualize: Constructing a Generalized Subtraction Schema by Abstracting and Connecting Procedures. *Mathematical Thinking and Learning an International Journal,* 7(3), 207-230. Retrieved from WWW.ERICExtrSearch.

Pho, P. D. (2008). Research Articles Abstracts in Applied Linguistics and Educational Technology: A Study of Linguistic Realization of Rhetorical Structure and Authorial Stance. *Discourse Studies*, 10(2), 231-250. Retrieved from www.sagepublishing.com

Rothkegel, A. (1995). Abstracting from the Perspective of Text Production. *Information Processing & Management,* 31(5), 777-784. Retrieved from WWW.ERICExtrSearch.

Schiffrin, D. (1988). *Approaches to Discourse*. Oxford, Blackwell.

Selinker, L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. London and New York, Longman.

Smith, F. W. & Liedich, R. D. (1980). *Rhetoric for Today*. New York, Harcourt College Publishers.

Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings.* Cambridge, Cambridge University Press.

Swales, John M. & Feak, C. B. (2004). *Academic Writing Skills for Graduate Students: Essential Tasks and Skills.* Michigan, University of Michigan Press.

Tibbo, H. (1992). Abstracting across the Disciplines: A Content Analysis of Abstracts from the National Sciences, the Social Sciences, and the Humanities with Implications for Abstracting Standard and online Information Retrieval. *Library and Information Science Research,* 14(1), 31-56. Retrieved from WWW. ERIC ExtrSearch

References

Al-Dossary, G. M. (2014). *Knowledge of Compound Words and Its Relation to Vocabulary Size: The Case of Saudi Female EFL Students*. M.A. Thesis, King Faisal University.

Alhuqbani, M. N. (2013). Genre-Based Analysis of Arabic Research Articles across Four Disciplines. *Journal of Educational and Social Research*, 3 (3), pp371-382.

Alhuqbani, M. N. (forthcoming). A Cross-Linguistic and Cultural Analysis of Structure Moves in Arabic and English Police and Security Research Articles Abstracts. *Journal of Social Sciences, Imam University,* Saudi Arabia.

Al-Jabri, S. b. A. (2005). *Aldawriyat al'al'ikroniye* …. (Electronic Periodicals and their Role in the Service of Scientific Research in the Main Library, Sultan Qabous University. *Cybrarian Journal. vol.5*. Retrieved July 23. 2006, from http://www.cybrarians.info/journal/no5/ejournals.htm

AL-Khalaf, K. A. (2015). *Strategies Employed While Processing Unfamiliar Idioms and Phrasal Verbs by Female KFU Learners of English*. M.A. Thesis, King Faisal University.

Al-Saadat, A. I. & Al-Shabab, O. S. (2005).Arabization in Saudi Arabia. *Mu'tah: Humanities and Social Sciences Series,* 20(8), 9-25.

Al-Shabab, O. S. & Bloor, T. (1996). Attribution in British and Syrian News Broadcast. In F. Baka and O. S. Al-Shabab, *Discourse Structuring and Text Analysis of Three Varieties in English* (87-101). London, Janus.

Al-Shabab, O. S. (1986). *Organizational and Textual Structuring of Radio News Broadcast in English and Arabic*. Ph.D. Thesis, Aston University in Birmingham, UK.

Al-Shabab, O. S. (2008). DhawābiTh alnnashr al`ilmī wataHkīm watarqiya (Regulations Concerning Academic Publishing, Refereeing, and Promotion). *Proceedings of the Conference on Scientific Research,* 7-8 January 2008, Imam University, Riyadh, Saudi Arabia.

Al-Shabab, O. S. (2015). Text Integrity and Editorial Practices: Academic Empowerment and Ethics, *The Second Saudi International Conference on Scientific Publishing*, Riyadh, King Saud University.

Alutaibi, S. H. (2011). *Structure and Function of English Language Abstracts from Saudi and British Humanities Journals*. M.A. Dissertation, Dammam University, Saudi Arabia.

Bacha, N. N. (2003). Developing Learners' Academic Writing Skills in Higher Education: A Study for Educational Reform. *Language and Education,* 6(3), 61-177. Retrieved from WWW.ERICExtrSearch

Baka, Farida (1996). Features of Speech and Writing in Biology Lecture Discourse: Pedagogical Implications. in F. Baka and O. S. Al-Shabab, *Discourse Structuring and Text Analysis of Three Varieties in English*(1-28). London, Janus.

Bhatia, V. K. (1993). *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. London and New York, Longman.

Brown, G. &Yule, G. S. (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge, Cambridge University Press.

Chan, S. K. &Foo, S (2004). Interdisciplinary Perspectives on Abstracts for Information Retrieval. *IBÉRICA* 8, 101-124, retrieved from http://www. aelfe.org/documents/07-RA-8-Chan-Foo.pdf

Craven, T. C. (1996). An Experiment in the Use of Tools for Computer-Assisted Abstracting. *Proceedings of the ASIS Annual Meeting",* 33, 203-208. Retrieved from WWW.ERICExtrSearch

Craven, T. C. (2001). Presentation of Repeated Phrases in a Computer-Assistant Tool Kit. *Information Processing & Management,* 37(2), 221-30. Retrieved from WWW.ERICExtrSearch.

Doushaq. M. H. (986). An Investigation into Stylistic Errors of Arab Students Learning English for Academic Purposes. *English for Specific Purposes,* 5(1), 27-39. Retrieved from WWW.ERICExtrSearch

Earl, L. L. & Robinson, H. R. (1968). Automatic Information Abstracting and Extracting: Annual Report. Retrieved from WWW.ERICExtrSearch

Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1997). *Language, Context, Text: Aspect of Language in a Social Semiotic*. Oxford, Oxford University Press.

Hinkel, Eli (2001). Matters of Cohesion in L2 Academic Texts. *Applied Language Learning,* 12(2), 111-132. Retrieved from WWW.ERICExtrSearch

Glatthorn, A. A. (1998). *Writing the Winning Dissertation*: *A Step-by-Step Guide.* California, Sage Publications.

Jacso, P. (1998). Analyzing the Journal Coverage of

of abstracts as just to introduce their research topic without further obligation" (Alhuqbani, forthcoming).The current study takes the component as the basic textual unit of analysis, and it agrees with Alutaibi's results (2011) and Alhuqbani's findings (Alhuqbani, 2013 and forthcoming) concerning the low correlation among the structural functions and the negative influence of local research community and culture on producing and evaluating abstracts and research in general (Al-Shabab, 2008). The pedagogical and linguistic conventions in departments using Arabic as a medium of education has been referred to above as responsible for an attitude towards the practice of teaching English, a fact which reflects an academic culture which deserves further study.

The third dimension of the present results addresses the fourth question of the current research, namely the relation between language and content in the abstract. It was seen that IS professionals have a different approach to abstracting from ESP practitioners, and to the linguistic approach to the study of the abstract. The abstracts produced by researchers from outside language specializations are primarily informative texts, and this inherent priority should be honoured in a way that maintains the *raison d'être* of writing the abstract, i.e. the abstract, in the first place. Thus, the IS emphasis on readability and informativity needs to be taken into account by linguistic theorists and practitioners in language studies. The implication of this will be manifested in supporting the content which M.A. students know well and to coach them in the basics of language and methods which enable them to put their specialized knowledge in correct language and informative content.

If the language/content balance is achieved, then the methodologist needs to put a simple model which caters for the local situation and takes into consideration the teaching environment and culture that need to be incorporated in the production of the abstract, while balancing language and content, i.e. informativity, readability and lucidity. This cultural localism together with meeting the requirements of correctness, informativity, readability and lucidity, will help suggest three basic units or components taken to be descriptively present in an abstract by most researchers: the purpose (topic), the method (techniques and data), and the results (evidence or final judgment). This, however, remains a practical compromise which needs to be applied in the classroom. One needs to remember that writing is the most complex skill of language competencies and that research students need English not only for writing abstracts but more importantly for reading about their specialization in order to stay updated.

9. Suggestions for Further Research

On the basis of the above discussion, the following three areas of research can be suggested:

1. To investigate abstracts based on a large scale corpus from research works produced by native speakers and non-native speakers from various cultural and linguistic backgrounds, to study the structural units and organization of the abstract.
2. To carry out research that focuses on the implication of information technology on producing and storing abstracts.
3. To study the influence of translation on published abstracts translated from Arabic into English.

prescriptive instructions have not succeeded as the data show. Research students do undoubtedly have a fairly good amount of content about their work; still putting that content in good language is a different matter. The discrepancy between language proficiency and abstracting information from the content they know is clear. Language instructors and IS professionals disagree about various aspects of abstract writing because, according to Chan and Foo (2004) the first group believes that "if novice-writers are explicitly taught the rules and conventions of a specific genre, they will internalize the rules and produce acceptable work", while IS experts see that the abstract "functions as the screening device for making decisions to read the source article and as an expedient means of information transfer" (Chan and Foo, 2004, p. 108). But a careful study of the underling purpose and the methods adopted by the two groups, show that they subscribe to a level of prescriptivism in the form of rules and/or guidelines. Naturally, each set of rules are different and are offered in the spirit of task-fulfilment blended with a sense of authority. The simple fact is that while abstract writers themselves may be as eager to have the task done, these practical considerations have not succeeded in the Arab university at large to produce better abstract writers. Nor would the prescriptive pedagogical or IS ingredient inform us much about the nature of text making, text identity or text integrity. Descriptive instruments are needed and a balance of language and content is also needed in a simple formula that enables learners to compose correct informative abstracts.

8. Discussion and Conclusion

The results obtained from the current study can be summarized as follows: first, there is a clear weakness in the basic language skills, and second, there is no agreement on a set of components used in the abstracts, which reflects the lack of systematic schemata of content and structure in the abstract as a text, or member of a genre to use Swales' term. The results have three main implications in relation to: 1) English language programs, 2) the abstract as a text-type, and 3) the abstract as an information dissemination tool.

The first dimension relates to the first question of the present study, the language and function of the abstract within English intensive programs. The data are not far from those obtained from error and contrastive analysis of Arab learners' level and problems (Al-Dossary, 20014 & AL-Khalaf, 2015). The present study shows that the abstracts in the sample suffer from ill-formed sentences, misprinted and misspelled words, and vague grammatical structures. Moreover, the components expected in an abstract are not observed and they are not used consistently among themselves. Whether the abstracts are produced by the researcher himself/herself or produced with the assistance of an editor, translator, or teacher, they reflect the student's formulation of the component, i.e. the content of the original Arabic abstract. Even where a second person such as an editor, translator or teacher is involved, the abstracts in the sample reflect the low English proficiency level that is tolerated. The wider implication reflects an environment in which English programs suffer from basic problems, especially in terms of length, instructors who are content professor rather than English language professionals, and emphasis on terminology rather than basic competency in reading and writing.

The second dimension relates to the second question of the study, which attempts to explore the functional or rhetorical units of the abstract and the function of each. The low correlations among the components of the abstracts in the current sample are in line with the results obtained from abstracts written by Asian researchers where the basic functional moves of the abstracts are not regularly reported (Pho, 2008 and Chan and Foo, 2004). Alutaibi's results also point to discrepancies in the moves found in English and Arabic research abstracts in humanities journals (Alutaibi, 2011). In this respect, Alhuqbani's two recent studies of article abstracts by Arab researchers taken from police and security journals (Alhuqbani, forthcoming) and across five disciplines (Alhuqbani, 2013) are highly relevant firstly because he is primarily looking for "obligatory" units in a representative sample, and secondly because of the methodological and theoretical implications of his results. In terms of method, his search for regularity is conducted at the level of the "step" which is a component of the move, and that this unit has higher level of representation in the functional structure of the abstract (Alhuqbani, forthcoming). In terms of theory, he incorporates the writing culture to allow for the possibility that abstract structure and function need not be approached from the vintage point of universal rules applicable to all languages and environments in the same way. Thus, some Arab researchers, Alhuqbani observes, "view the function

Table (2): Pearson correlations of components used in the Sample

Component		Topic	Lit	Task	Sit/Meth	Data	Hypo	Result	Recom
Topic	Pearson correlation	1	-.112	.175	.289	.336	.83	.175	.074
	Sing. (2-tailed)	.	.528	.323	.098	.052	.641	.323	.678
	N	34	34	34	34	34	34	34	34
Lit	Pearson correlation	-.112	1	-.103	-.134	-.107	.043	-.232	-.043
	Sing. (2-tailed)	.528	.	.563	.449	.547	.807	.187	.807
	N	34	34	34	34	34	34	34	34
Task	Pearson correlation	.175	-.103	1	.357*	.104	.571**	.328	.195
	Sing. (2-tailed)	323	.563	.	.038	.559	.000	.058	.268
	N	34	34	34	34	34	34	34	34
Sit/Meth	Pearson correlation	.289	-.134	.357*	1	.588**	.240	.802**	.464*
	Sing. (2-tailed)	.098	449	.038	.	.000	.171	.000	.006
	N	34	34	34	34	34	34	34	34
Data	Pearson correlation	.336	-.107	.104	.588**	1	.049	.356	.190
	Sing. (2-tailed)	.052	.547	.559	.000	.	.782	.039	.281
	N	34	34	34	34	34	34	34	34
Hypo	Pearson correlation	.083	.043	.571**	.240	.049	1	.188	.336
	Sing. (2-tailed)	.641	.807	.000	.171	.782	.	.287	.052
	N	34	34	34	34	34	34	34	34
Results	Pearson correlation	.175	-.232	.328	.802**	.356*	.188	1	.579*
	Sing. (2-tailed)	.323	.187	.058	.000	.039	.287	.	.000
	N	34	34	34	34	34	34	34	34
Recom	Pearson correlation	.074	-.043	.195	.464**	.190	.336	.579**	1
	Sing. (2-tailed)	.678	.807	.268	.006	.281	.052	.000	.
	N	34	34	34	34	34	34	34	34

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

The highest correlation obtained is between Situation/Method and Result (Columns 4 Table 2, .802). The next highest is between Situation/Method and Data (Column 4, Table 2 .588). The third highest correlation is between Result and Recommendation (Columns 7, Table 2 .579). Hence, except for the relationship between Situation/Method and Result, the components do not show regularity of occurrence in relation to one another. The correlation, in fact, can be quite low; Literature shows very low correlation with all other components (Column 2, Table 2). Thus, one finds Literature in an abstract, but not any other component regularly co-occurring with it. One can also find any combination of components when Literature is not used. The randomness of the occurrence is quite evident from the low correlations obtained. Still, a sense of framing and sequencing, as a level distinctive from mere “cohesive devices” (Hinkel 2001) can be observed. The overwhelming majority of the abstracts in the sample open with the Topic. Where there are recommendations, they always come at the very end. Meanwhile, if the “recommendations” are preceded by results, then the results occur immediately before the recommendations. The sequence “Topic-Methodology-Results-Recommendations” seems to emerge as the outline framing strategy in organizing most of the abstracts in the sample. The linguistic realization -grammatical and textual- of these components and the structural details are outside the scope of the present work. The results show that the components are not presented (Table 1) well, and do not represent a fairly coherent set (Table 2). At the same time, they are not related in the sense of consistency of occurrence of any two components in an abstract.

7.3 M.A. Abstracts: Language, Content, Descriptivism and Prescriptivism

The writers in the sample received instruction, much of it prescriptive, as to how to improve their writing skills and how to write an abstract; but the

conclusions deduced from logical argumentation.

8. Recommendations: These are specific suggestions derived from the conclusions of the work. They may suggest that more research should be undertaken, or they may adopt solutions or a particular technique to obtain a specific result.

What is explored in this work is the presence or absence of the components, and not the sequencing of these units of information. After specifying the components as they are used in the sample, it is time to turn to quantitative description of these components in the sample.

The first statistical indicator is the mean (Table 1) which shows that most of the components are not consistently used. In fact, the highest mean is .82 topic, and the lowest is .38, reviewing previous literature (column 5 Table 1).

Table (1): The mean and Standard Deviation of components the sample

Component	N	minimum	maximum	mean	Std. Deviation
Topic	34	.00	1.00	.8235	.38695
Literature	34	.00	1.00	.3824	.49327
Task	34	.00	1.00	.6765	.47486
Situation/Method	34	.00	1.00	.7647	.43056
Data	34	.00	1.00	.5294	.50664
Hypothesis	34	.00	1.00	.5882	.49955
Results	34	.00	1.00	.6465	.47486
Recommendation	34	.00	1.00	.4118	.49955
Valid N (listwise)	34				

The graphic representation below makes the quantity of using each of the eight components under investigation clear.

Histograms representing the components used in M.A. abstracts

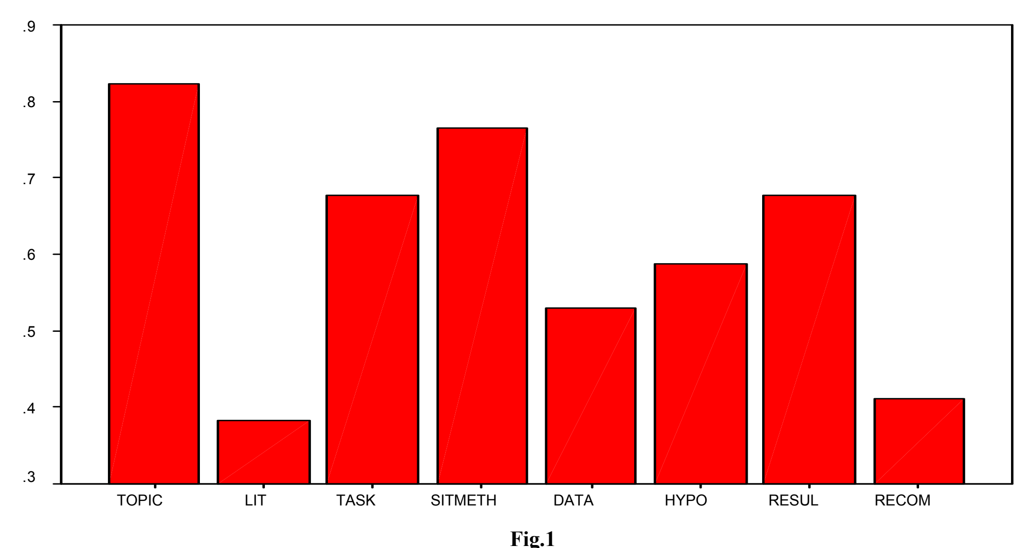


Fig.1

In order to gain some insight into the relationship which holds the components together, the researcher has used Pearson Correlation obtained from SPSS. The results show low correlation among the eight components (Table 2).

first paragraph is followed by an introduction to the three questions which follow.

8) This Abstract is very short (only 41 words). It has a short sentence introducing the topic, followed by an assertion about the role of *Self-concept* in regulating behavior. The second sentence contains a full-stop which seems to be a misprint. The meaning of the third sentence is not clear since it suddenly shifts to add *high level of school achievement* to other factors which appear to be self sufficient. The meaning would be clarified in two sentences instead of the one which is used here.

   The abstract is very short and it makes no reference to the work it is supposed to be summarizing. Thus, it is not an abstract of any specific work.

9) Abstract nine specifies its aim from the beginning and clearly refers to the "study" being summarized. It asks specific questions which could have been better formulated as hypotheses. In the fourth paragraph the questions are referred to as *assumptions*. Two examples of language can be reported here: one in the paragraph before last stating: *In addition, some statistical differences have been experienced at the level of 0.05 in some social needs*. The use of the word *experienced* seems inappropriate. The second example is seen in the opaque reference to the results without reporting them accurately, as it is clear in this last sentence of a separate paragraph: *Results have been discussed in the light of theoretical framework, previous studies and presenting suggested researches*.

This abstract contains some essential components, but it suffers from wrong terminology and awkward phraseology. It also mentions what is done but does not say what exactly it is in terms of specific information.

To sum up, the language of the nine abstracts reviewed above shows that they are produced with no reference to a model or any set of criteria. 1) They contain language errors; 2) they show poor rhetorical organization; 3) In some cases informativity and relevance are not observed since the abstract is not related to the work which is being summarized.

7.2 M.A. Abstracts: Components

It is clear that in addition to the erroneous language, the abstracts under study suffer from the absence of one or more of the components expected in an abstract, such as the research problem, sample and data, the method(s), instruments used in the research, or the results.

Some abstracts lack the basic information expected in a summary of an academic work. In line with the "moves" suggested by Swales (1990) in studying the introduction to scientific articles, and building on Al-Shabab (1986) and Alutaibi (2011), the researcher will use the term "component" in reference to the utterance which is expected to be one of "the relevant aspects of the source text" (Swales & Feak 2004). The component can be defined for the present purpose as a kind of "textual function" which contributes to the meaning of the abstract and which informatively presents and represents the counterpart of the thesis or dissertation being summarized.

The following components in an abstract of an M.A. dissertation can be suggested as the basic parts of an abstract. The components used here are based on the sample under analysis and from research works on abstracts. Eight components are suggested here to be necessary components in an abstract of an academic thesis or dissertation. They cater for content and language.

1. Topic: it is a general notion of what the text is about (Brown and Yule, 1983). It has to do with the notions of texture, cohesion and coherence (Halliday and Hassan, 1997).
2. Literature: this is a part of the abstract which discusses, or refers to, previous work relevant to the topic being discussed in the thesis.
3. Task: this is the information about the specific aspect of the topic to be researched in the thesis. It is similar to what is referred to as the "research problem" (for a discussion of the "research problem" see Glatthorn (1998).
4. Situation/Method: this is the part of the abstract which refers to the exact environmental context in which the problem or topic is found. The method is the specific technique(s) used in the study of the topic.
5. Data: Refer to the raw information in terms of numbers or features, collected from a sample or from a situation, in order to study the topic as realized in this raw information.
6. Hypothesis: it is a statement to be investigated by testing the relationship between the variable of assumptions and reality with reference to statistical techniques.
7. Results: The statistical values of the operation applied to the data in the study; they can be

7. Analysis and Results

7.1 M.A. Abstracts: Language

Nine out of thirty-four abstracts were selected for comment due to their special characteristics. No special significance is attached here to the ordering of the articles or the problems they demonstrate. All nine abstracts are included in Appendix One. The parts of the abstract discussed here are underlined by the researcher in the Appendix for ease of reference, and in the following paragraphs the nine abstracts are described in terms of language proficiency.

1) The title is in Arabic. It can be translated as "Examination Anxiety and its relation to Mental and Academic achievement in Female students at the College of Education, King Faisal University". The abstract opens with five questions which are followed by stating three variables. Then the current sample and tools are specified and the limitation of data to one location is mentioned.

   The word *anxiety* is misprinted or misspelled (see Appendix one Abstract 1). In describing the sample, one reads the following sentence *the current study is also determined by the sample used which consist of 30 girl students for the point study*. There is no need for *also*, and how could the sample determine the study, if the sample itself is selected by the researcher? Hence, the idea is vague. In introducing the *tools*, the researcher meant the "instruments". In the last paragraph, one reads *The study is detennelled by the geographical location (Al-Hassa Zone),….* What is needed is the word *limited* and not *detennelled* which is used when the writer meant "determined", which is a wrong choice of word, and is misspelled.

   It is clear that the writer has not paid much attention to the language or the ordering of the textual functions in the abstract.
2) The second Abstract is entitled in English. However, in terms of components, it is sketchy, and in terms of coherence, it reveals a random ordering of the following three components: 1- subjects, 2- tools, and 3- results.
3) In Abstract three, one finds the translation of the title incorporated in the first paragraph. In the title, one finds the wrong use of capital letters and the use of *it's* where "its" is required. The word ‘intermediate’ is spelled as "Intermeprer". The "Kingdom of Saudi Arabia" becomes the *Saudi Arabian Kingdom*, and "school achievement" becomes *scholastic achievement*. The last sentence says *fore recommodations and studies research are required*, which is hardly comprehensible.

   One can note the misprints, the grammatical errors, the weak English which does not report the name of Saudi Arabia correctly, in addition to the vague sentence which ends the abstract. All these features point to a weak language level.
4) The fourth Abstract is short (103 words). It is made up of a brief review of two published papers and an indirect mention of the topic. The language of the review is sound. But it is not an abstract of any specific work.
5) Abstract number five is supervised by the same teacher who supervised Abstract four. It has the same orientation, a general introductory statement starting with *The progress of nation depends greatly on its people*, and in a short second paragraph, the writer mentions two publications reporting that they *emphasized when they testified that nothing can promote the standard of luxury … better than developing creative performance.* The mentioning of the previous work has not clarified the meaning, and the statement seems to be general and vague.

   The abstract is hardly related to the work being summarized.
6) The sixth Abstract is yet another example of a literature review. It is longer than the previous two, but it follows the same pattern: a general comment about the topic as dealt with in the literature *Individuals and the environment have received a great deal of attention from …*, followed by a classification of trends using two published works as references.

   The abstract does not report any specific information from the works which are supposedly being summarized. As such this abstract can appear anywhere as a comment on the relationship between the individual and the environment.
7) Abstract seven starts with a general statement which introduces the topic and mentions the difference of opinions about kindergarten education. The first paragraph suffers from language problems. The first sentence is interrupted by a full-stop which is not needed and the verb *constitute* does not agree with the third person subject. The second sentence is also interrupted, *However, opinion differ as regards the importance. Kindergarten schooling as….* The

voice", which is realized in the "epistemic stance", in words like "possible" and "likely", and in attitudinal stance words, like "successful" and "useful" (Pho, 2008, p. 243). But his most interesting finding is seen in reporting a 100% occurrence of two moves- presenting the research and summarizing the results- while describing the methodology comes to 90%, enabling Pho to claim three obligatory moves in the sample investigated (Pho, 2008, p. 237).

Alhuqbani's study of research abstracts (Alhuqbani, forthcoming) is localized in the sense that it deals with English and Arabic abstracts written by Saudi researchers in Saudi journals, in addition to including the culture as a possible factor (Alhuqbani, 2013, pp. 371-372). Quantifying Swales (1990), Alhuqbani describes three moves and every step in each move in the sixty abstracts, half English and half Arabic, and he concludes that each move shows obligatory step(s) in addition to comparing the occurrence of the steps in Arabic and English abstracts in the sample. Thus, what is referred to as "obligatory" or "missing" is a particular step in a given move and not the move as a whole. For instance, Step One "claiming centrality" of Move One "establishing a territory" is used 53.33% in one police journal (JASR) and 6.66% in another journal (JPCP), making this step the highest in frequency. The second move (establishing a niche) is frequent, while the first and second steps (outlining purposes, announcing present research) are used more frequently (78.33% and 66.66% respectively). Alhuqbani states his position after comparing abstracts from a number of academic disciplines including law, linguistics, medicine, and police sciences, published in Arabic academic journals. He believes that "variation in the use of moves across disciplines could be attributed to the Arabic journal publication policy which leaves the writing of abstracts at the researchers' disposal" (Alhuqbani, 2013, p. 379), a position which leans in favour of establishing prescriptive guidelines.

Alutaibi (2011) observed discrepancies in the occurrence of various components in the Moves in a sample of sixty abstracts from Saudi and British academic journals in humanities. Her results remain descriptive, while she identifies assertiveness in the evaluation move, which allows the writer's judgement to be "assertive" or "non-assertive" (Alutaibi, 2011, pp. 75-77).

Descriptive results of almost all studies of abstract functions and organization remain a matter of percentage, but the employment of the figures ranges from the purely statistical and computational to pedagogical prescriptive guidelines and recommendations. From the perspective of publishers, information technology experts such as information retrieval and storage management, the main emphasis is on brevity, readability and retrievability through technical descriptors. In other words, these technical concerns come heavily in favour of prescriptive dictates. The present investigation sets out to identify the need for English for M.A. students, and to establish the functions and components of the abstracts in the sample, and hence find any difference between the epistemological and the language competency of the writers of the sample abstracts.

6. Sample and Methodology

Thirty-four abstracts of completed M.A. theses were obtained from the Deanship of Academic Research at KFU. They were produced, in English, as part of theses written in Arabic. The field is education, though various areas of education are covered: curriculum, methodology, educational administration and educational guidance. The inclusion of a particular thesis depended on availability in the Deanship.

The abstracts appear as such, but they may have been edited by supervisors (see Al-Shabab, 2015), and accordingly may not faithfully represent the students' level. Still, they represent students' content, since the students must have produced the Arabic version that may have been given to the translator. The analysis of the abstracts is carried out at two levels. First, an ad hock description of the erroneous aspects of the language of these abstracts is given, and then the components used in the abstract and the correlations among them are investigated. The description of "errors" is limited to a number of typical cases. The second level is more significant, since recent works in discourse and genre analysis have focused on the components of a variety or a part of text that belongs to a given variety as in the case of the introduction of scientific articles (Alutaibi, 2011 & Alhuqbani, 2013). The present concern focuses mainly on the components included in the abstract, while only scanty attention is given to the ordering of the components. Still, it would be interesting for future research to investigate whether the organization of the components reflects Arabic patterns or more "universal" patterns.

However, studies which focus on Arab graduate writing are scarce and models which suggest a working method for "the composition and informative abstracts" are prescriptive in nature (Smith and Liedich, 1980) and offer general advice and little insight into the informative and organizational choices involved in the actual making of an abstract by a human agent.

Shifting emphasis away from recurrent discussions of moves and sequencing in abstracts, Loan et al. (2014) brought the emphasis to the relationship between the background knowledge of the abstract writer and the ability to put what they know in an acceptable abstract. Inability to communicate in English those ideas they know very well means failure to participate in conferences and not being able to publish through that venue. To them, the main cause is the "discrepancies between the existing knowledge of SUT potential writers and actual practice of abstract writing" (Loan et al., 20014, p. 163). This mismatch between language and content can be remedied by instruction, a solution which is simple but by no means new. To them "it is crucial to make novice researchers aware of the required knowledge of a particular genre through formal training in their postgraduate programs" (Loan et al., 2014, p. 171). But simple observation and practical experience show that research students in Saudi Arabia and Arab countries are not short of instruction or English courses, and the solution should be found somewhere else.

Chan and Foo (2004) have studied three aspects of interest in research abstracts as reflected in the works of English for Specific Purposes (ESP) practitioners and Information Systems (IS) experts. They characterize the gap created by difference of focus by each group, identify an overlap in the working on language, and demonstrate the potential benefits of ESP pedagogy from the emphasis on clients abstract qualities highlighted by IS professionals. The emphasis is on the interdisciplinary nature of research abstracts. They maintain that "... the gap between what information experts expect of abstracts and what ESP teachers practise in abstract pedagogy remains" (Chan and Foo, 2004, pp. 102-103), indicating the need for "a better understanding about information systems, or to identify the qualities of abstracts…" (Chan and Foo, 2004, p. 103). For IS professionals, successful abstracts are "characterized by qualities of brevity, accuracy, and clarity, exhaustivity, and on whether they serve the information needs of users" (ibid., p.106), which places the abstract user's concerns including readability and exhaustivity at the heart of studying abstracts. But satisfying the needs of the client includes meeting the requirements of conference organizers and standardizing agencies such as the ANSI, and the International Standards (ISO 214:1976)" (ibid. p. 106). This development has led to the emergence of a prescriptivism which according to Chan and Foo "belie the great concern of information professional for regulating abstracts qualities and abstracting skills" (Chan and Foo, 2004, p. 106). They see that ESP teachers remain limited by "linguistic issues of rhetorical structures, and language conventions of abstracts in various disciplines" (ibid, p.107).

The common ground where both groups meet is language, since brevity, accuracy, clarity and exhaustivity are features of language (Chan and Foo, 2004, p. 109). They use feedback from a Focus Group (FG) of seven IS professionals to seek their informed opinion about the relationship between ESP concerns and IS perspective vis-à-vis abstract writing and abstract IS qualities. The FG agrees that abstracts "have to be modified for the environment" suggesting that abstracts could have "hyperlinks" and that they could be written to "enhance information retrieval" (Chan and Foo, 2004, p. 113). Significantly, the FG ranked content presentation above linguistic competency, and this in turn above exhaustivity, a ranking which reflects IS experts' bias in favour of content, i.e. in favour of informativity.

What is in favour of Chan & Foo's work is that it has brought informativity and user's benefits, including readability, into prominence. But their main weakness lies in the fact that they do not include advances in text linguistics, corpus linguistics or computational linguistics in their discussion, because these branches of linguistics would be natural allies to IS professionals. Yet, unlike IS and ESP, these branches would not be prescriptive. On the contrary, in a fundamental sense both ESP researchers and IS professionals end up "recommending" guidelines and restrictions on the language and content of the abstract.

Pho (2008) sets out to search for the recurrent, obligatory moves in the abstract, in addition to identifying the salient grammatical features in each move in a sample of thirty abstracts from English language studies journal. Hence, his main concern is limited to language, but interestingly, he includes a unique aspect of the abstract, namely "authorial

regularly contain the "required" functional units, i.e. basic components?
3. Is there a discrepancy between language and knowledge of the domain in the sample of abstracts in the present corpus?
4. Do the prescriptive/pedagogical instructions make graduate learners of English better abstract writers?

The first and second questions look into the relationship between language and content, while the third and fourth focus on teaching about, as opposed to practicing how, to accomplish an acceptable abstract. Hence, the main pivot of the investigation has to do with the relationship between language and content, and whether pedagogical instructions affectively assist the novice abstract writer.

5. Literature Review: Local Need for English Abstract Writing: Balancing Language and Content, and the Shadow of the Descriptive/prescriptive dichotomy

The spread of English in the last fifty years has coincided with a unique surge in information technology and considerable advances in different academic disciplines. The flux of information presents a challenge to scholarship which has to communicate the new findings, albeit in the form of abstracts and summaries. Computer-based and computer-assisted processing of natural language has used "repeated phrases" (Peled, 2005), "names" (Jacso, 1998), and "concept-based" techniques (Li, 2005), to automatically abstract and extract texts from different disciplines and from media.[1] Research in information technology and communication has vehemently been engaged in designing search engines for internet access to abstract and/or information retrieval from different types of corpora. Jizba studied traditional applications of abstracts to access and develop Internet databases (Jizba, 1997). Nicholson (1997) studied Internet applications of natural language processing and suggested an "ideal database for the Web". Craven (1996) used computer technology in the form of keyboard and key terms to assist ordinary users to produce an abstract, and reported a 37% success (Craven, 1996). Rothkegel (1995) used writing strategies to support humans in producing abstracts (Rothkegel, 1995). Earlier in the sixties of last century, abstracting and extracting systems used linguistic features such as the "sentence dictionary" and the "word governed dictionary" (Earl, 1968). This prescriptive stance may be necessary but not informative when it comes to teaching or producing actual abstracts by humans not machines.

Graduate students in Saudi and Arab universities cannot afford to imprison themselves within the learning resources available in Arabic. They need to read and assimilate the summaries of works in English and be able to produce a summary of their own work in "good" English. Earlier it was mentioned that computer-assisted abstracts can be produced by humans as in the case of "keyboard and key terms" Craven (1996). But text production is widely acknowledged to be more complex than that and the rate of 37% success reported by Craven is not enough for producing a viable abstract. Hence, language specialists would be necessarily called upon to study this phenomenon and carry out research in linguistics and education.

Linguistic interest in text making has a long standing tradition (Schiffrin, 1988, & Swales & Feak, 2004). When it comes to making an abstract, the linguistic level is always there, though in certain approaches, the emphasis is on "content" in the sense of content analysis (Tibbo, 1992), lexical items (Craven, 1996) or grammatical structure (Earl, 1968). Content categories were used by Tibbo (1992) to compare the requirements of the American National Standard Institute (ANSI Z39.141979) with the "actual content" of 120 abstracts from different academic disciplines. Text understanding and making is at the heart of the functional approach to genre and discourse analysis, as an approach which has examined text structure and textual functions of language varieties, e.g. the biology lecture (Baka, 1996), radio news broadcasts (Al-Shabab & Bloor, 1996), introduction to scientific articles (Swales, 1990), and legal and newspaper articles (Bhatia, 1993). The study of academic abstracts pertains to a number of theoretical issues, including the relationship between performance in English and Arabic (Khuwaileh, 2000), research and teaching ESP (Doushaq, 1986), and theories of writing and abstracts writing (Bacha, 2003). Li rightly suggests that understanding a text requires from us to "extend the generation probabilities model to address a significant application that are related to concept-based understanding and meaning – semantic integration between text and database, based on entity identification and tracking" (Li, 2005).

1 . See Liu et al. (1999) for abstracting Chinese newspaper articles, and Craven (2001) for automatic abstracting.

1. Introduction

Linguistic aspects and informative content play a range of roles in writing an acceptable academic abstract. Much of the discussion of abstract writing whether theoretical or practical, focuses on three main factors: language, which includes lucidity, content, which includes exhaustiveness, and length which includes brevity. The abstract is a specific text-type. Following Swales (1990), many researchers prefer the term genre, for being focused and relatable to rhetorical structuring. Above all, however, its formal language covers a wide range of knowledge domains, terminology and structural components. Although language holds together the content, the terminology, the structural components and length, still descriptive/prescriptive perspectives and practical considerations, including pedagogy and publishing guidelines, have overshadowed the basic relationship between language and content. This is mainly due to the overemphasis on the question of how an abstract *should* look like and what it *should* contain. Practical, rather than descriptive or academic, considerations have given rise to a prescriptivist stance, presented in expedient guidelines by publishers and rigid dogma by pedagogists, who justify their dictates by reference to the specific purpose of teaching, not learning, and limitations of space and the need for being economical.

2. Background of the Study Problem

Saudi M.A students majoring in Education, who are required to write an abstract may seek assistance from internet shadow writers, or produce ill-formed abstracts, a situation which reflects lack of language competence and a sense of helplessness. From the research community point of view, although research investigating the abstract as a genre has received considerable attention in the last two decades, the need for a localized and simplified approach to abstract writing remains valid (Alhuqbani, 2013 and forthcoming). This may have partly resulted from the negative effects generated by the descriptivist/prescriptivist dichotomy, which leaves English language learners who need to write an abstract torn between official requirements of graduate boards and gatekeepers to conference and journal publishing on the one hand, and descriptivist results obtained from research works on genre and discourse analysis on the other (Bhatia, 1993). The current work studies a selection of abstracts by Saudi research students in education, attempting to identify the main components they utilize in their abstracts and to suggest simple solutions, rather than descriptive results or obligatory constrains on the production of a thesis/dissertation abstract. The use of descriptive results may overwhelm students with details and exception, leaving most of them wondering what option to follow, while strict obligatory rules limit their knowledge and give false impression that there is only one way of writing an abstract.

Using English as a medium of instruction, and hence teaching English for specific purposes, is not met with resistance in most Arab universities. But, departments of social sciences and humanities, led by Arabic departments, were first to call for using Arabic within the call for Arabization which has succeeded in these departments and which has extended this call to cover science and technology departments. Using Arabic to teach science subjects has always been accompanied by emphasis on the need to teach ESP, an emphasis which is often not attested in the case of social sciences and humanities. When it comes to higher studies programs, the missing component of not being able to consult or write abstracts creates a gap between research and studies carried out in Arabic and English/or French. The widening of the gap would ultimately lead to complete isolation of Arab research students in certain disciplines, which is almost defeating the very purpose of offering higher studies programs and engaging in research.

3. Statement of the Problem

The main aim of the current study is to investigate the competency of Saudi M.A. students majoring in Education to write an abstract, taking into account their rich background knowledge in their specializations. Secondly, the English components of the abstracts are examined to determine what they know and what they need to know to express the specialized knowledge they want to include in their abstracts.

4. Questions of the Study

The following questions will clarify the main concerns of the current investigation:

1. Does the language of the abstracts in the sample illustrate the required level of language proficiency?
2. Does the language of the abstracts in the sample

MA Abstract Writing: Balancing Language and Content Beyond Descriptive/Prescriptive Dictates

Farida H. Baka (*)

Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

(Received 12/04/2015; accepted 17/05/2015)

DOI: 10.12816/0015525

Abstract: The main purpose of abstract writing has been overshadowed by descriptivists who hypothesize linguistic frames about how and why certain elements and functions should be used and sequenced in the abstract (Swales & Feak, 2004), and by prescriptivists who argue that the abstract should be brief, adequate and readable (Chan and Foo, 2004, p. 103). The present study assumes that for pedagogical purposes, one should benefit from descriptive predictions and utilize instructional rules for writing abstracts properly.

To study the textual structure in abstract writing, this paper examines the language of 34 English MA abstracts written by students in the Department of Education at King Faisal University. The results reveal that there are no statistical correlations among the textual components in the sample such as topic, literature and data. This is in addition to the erroneous language and the discrepancy between the language level and the academic content manifested in the sample abstracts. The paper recommends adopting a genre-based approach which focuses on specific information blocks – components— in teaching abstract writing to equip learners with a simple, effective use of the rich information available to them in their subject-domain .

Key Words: Abstract writing, abstract content, descriptivism/prescriptivism, localization.

*****

كتابة خلاصات رسائل الماجستير: الموازنة بين اللغة والمضمون وتجاوز الإملاءات الوصفية والمعيارية

فريدة حسين باقة (*)

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

(قدم للنشر في ١٢/ ٠٦/ ١٤٣٦ هـ؛ وقبل للنشر في ٢٨/ ٧/ ١٤٣٦ هـ)

ملخص البحث : ثمة عدم وضوح في فهم الهدف الأساس من كتابة خلاصاتٍ مناسبةٍ ووافية لرسائل الماجستير. ويعزى عدم الوضوح هذا إلى تأثير المنظِّرين الوصفيِّين (descriptivists) الذين يضعون فرضيات معينة حول كيفية وأسباب استعمال عناصر بذاتها وترتيبها في تسلسل معين في الخلاصة (سويلز وفيك، ٢٠٠٤)، وإلى المعياريين (prescriptivists) الذين يرفعون أصواتهم مطالبين بوجوب أن تكون الخلاصة موجزةً ووافيةً، وقابلةً للقراءة (تشان وفو، ٢٠٠٤، ص ١٠٣). أما الموقف القائم حالياً من الموضوع فيرى أن بلوغ الأهداف التعليمية يقتضي أن نستعين في عملية كتابة الخلاصة بما تأتي به التنبؤات الوصفية، وأن نستخدم في الوقت ذاته القواعد البيداغوجية (التعليمية) لتكون الوسائل التي تساعدنا في تحقيق الغاية التي نسعى إلى تحقيقها والتي تتمثل في صياغة الخلاصة على الوجه الأمثل. يتناول البحث دراسة ٣٤ خلاصة لرسائل ماجستير أنجزها قسم التربية بجامعة الملك فيصل. وتبين من النتائج أنه ليس ثمة علاقات ترابطية بين المكونات النصية للخلاصات التي تتضمنها العينة مثل الموضوع والأدبيات والبيانات. هذا فضلاً عن الأخطاء اللغوية وحالات التباين والتناقض بين المستوى اللغوي والمحتوى الأكاديمي في الخلاصات المعتمدة في الدراسة. ويوصي الباحث بضرورة تبني منهجٍ يعتمد "جنس النص" ويركز على كتل معلوماتية – مكونات – معينة في تدريس كيفية كتابة الخلاصات لتمكين الدارسين من استخدام ما يتوفّر لديهم من معلومات في ميدان دراستهم بصورة سهلة، غير معقدة، ولكنها في الوقت ذاته فاعلة وتؤدي الغرض المنشود.

الكلمات المفتاحية: كتابة الخلاصات، محتوى الخلاصة، الوصف والتقنين، المحلية.

(*) أستاذ مساعد في معهد الملك عبد الله للترجمة والتعريب، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض، المملكة العربية السعودية.

(*) Assistant professor at King Abdullah Institute for Translation and Arabization, Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, Riyadh, Saudi Arabia.

e-mail: fhbaka@gmail.com



مجلة الشمال للعلوم الإنسانية

تصدر عن

مركز النشر العلمي والتأليف والترجمة في

جامعة الحدود الشمالية

دورية علمية محكمة

المجلد الثاني – العدد الأول

يناير 2017 م – ربيع الثاني 1438هـ

http://ejournal.nbu.edu.sa
h.journal@nbu.edu.sa
h.journal.nbu@gmail.com

طباعة – ردمد: 1658-7006 / إلكتروني – ردمد: 1658-6999

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية

أعضاء مجلس إدارة التحرير

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية

التعريف بالمجلة

تعنى المجلة بنشر البحوث والدراسات العلمية الأصيلة في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية، باللغتين العربية والإنجليزية، كما تهتم بنشر جميع ما له علاقة بعرض الكتب ومراجعتها أو ترجمتها، وملخصات الرسائل العلمية، وتقارير المؤتمرات والندوات العلمية، وتصدر مرتين في السنة (يناير - يوليو).

الرؤيـــــة

الريادة في نشر البحوث العلمية المحكمة، وتصنيف المجلة ضمن أشهر الدوريات العلمية العالمية.

الرســـالـة

نشر البحوث العلمية المحكمة في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية وفق معايير عالمية متميزة.

أهداف المجلة

1) أن تكون المجلة مرجعًا علميًا للباحثين في العلوم الإنسانية والاجتماعية.
2) تلبية حاجة الباحثين إلى نشر بحوثهم العلمية، وإبراز مجهوداتهم البحثية على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية.
3) المشاركة في بناء مجتمع المعرفة بنشر البحوث الرصينة التي تؤدي إلى تنمية المجتمع.
4) تغطية أعمال المؤتمرات العلمية المحكمة.

شروط قبول البحث

1) الأصالة والابتكار، وسلامة المنهج والاتجاه.
2) الالتزام بالمناهج والأدوات والوسائل العلمية المتبعة في مجاله.
3) الدقة في التوثيق والمصادر والمراجع والتخريج.
4) سلامة اللغة.
5) أن يكون غير منشور أو مقدم للنشر في أي مكان آخر.
6) أن يكون البحث المستل من الرسائل العلمية غير منشور أو مقدم للنشر، وأن يشير الباحث إلى أنه مستلٌ من رسالةٍ علمية.

للمراســـلة

رئيس تحرير مجلة الشمال للعلوم الإنسانية، جامعة الحدود الشمالية،

ص.ب 1321، عرعر 91431، المملكة العربية السعودية

هاتف: 0146615499 فاكس: 0146614439

البريد الإلكتروني: h.journal@nbu.edu.sa & h.journal.nbu@gmail.com

الموقع الإلكتروني: http:// ejournal.nbu.edu.sa

الاشتراك والتبادل

مركز النشر العلمي والتأليف والترجمة، جامعة الحدود الشمالية، ص.ب. 1321، عرعر 91431

المملكة العربية السعودية





ارشادات للمؤلف

أولاً – ضوابط النص المقدم للنشر :

1) ألا تزيد صفحاته عن (45) صفحة من القطع العادي (A4).
2) أن يحتوي على عنوان البحث وملخص باللغتين العربية والإنجليزية في صفحة واحدة، بحيث لا يزيد عن (200) كلمة لكل ملخص، وأن يتضمن البحث كلمات مفتاحيةٍ دالـةٍ على التخصص الدقيق للبحث باللغتين، بحيث لا يتجاوز عددها (6) كلمات توضع بعد نهاية كل ملخص.
3) أن يذكر اسم المؤلف وجهة عمله وعنوان المراسلة بعد عنوان البحث مباشرة باللغتين العربية والإنجليزية.
4) أن تقدم البحوث العربية مطبوعة بخط (Simplified Arabic)، بحجم (14) للنصوص في المتن، وبالخط نفسه بحجم (12) للهوامش.
5) أن تقدم البحوث الإنجليزية مطبوعة بخط (Times New Roman) بحجم (12) للنصوص في المتن، وبالخط نفسه بحجم (9) للهوامش.
6) كتابة البحث على وجه واحد من الصفحة، مع ترك مسافة 1.5 بين السطور، وتكون الحواشي 2.54 سم على الجوانب الأربعة للصفحة، بما يعادل 1.0 إنش (بوصة واحدة).
7) التزام الترتيب الموضوعي الآتي:

المقدمة: وتكون دالة على موضوع البحث، والهدف منه، ومنسجمة مع ما يَرِدُ في البحث من معلومات وأفكار وحقائق علمية، كما تشير باختصار إلى مشكلة البحث، وأهمية الدراسات السابقة.

العرض: ويتضمن التفاصيل الأساسية لمنهجية البحث، والأدوات والطرق التي تخدم الهدف، وترتب المعلومات حسب أولويتها.

النتائج والمناقشة: ويجب أن تكون واضحة موجزة، مع بيان دلالاتها دون تكرار.

الخاتمة: وتتضمن تلخيصًا موجزًا للموضوع، وما توصل إليه من نتائج، مع ذكر التوصيات والمقترحات.

8) أن تدرج الرسوم البيانية والأشكال التوضيحية في النص، وتكون باللونين الأبيض والأسود، وترقم ترقيماً متسلسلاً، وتكتب أسماؤها والملاحظات التوضيحية أسفلها.
9) أن تدرج الجداول في النص، وترقم ترقيماً متسلسلاً، وتكتب أسماؤها أعلاها، وأما الملاحظات التوضيحية فتكتب أسفل الجدول.
10) ألاَّ توضع الهوامش أسفل الصفحة إلاَّ عند الضرورة فقط، ويشار إليها برقم أو نجمة، ويكون الخط فيها بحجم (12) للعربي و (9) للإنجليزي.
11) وضع نماذج من صور الكتاب المخطوط المحقق في مكانها المناسب.
12) لا تنشر المجلة أدوات البحث والقياس، وتقوم بحذفها عند طباعة المجلة.
13) أن يُراعى في منهج توثيق المصادر والمراجع داخل النص نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA)، الإصدار السادس، وهو نظام يعتمد ذكر الاسم والتاريخ (name/year) داخل المتن، ولا يقبل نظام ترقيم المراجع داخل النص مع

وضع الحاشية أسفل الصفحة، وتوضع المصادر والمراجع داخل المتن بين قوسين حسب الأمثلة الآتية: يذكر اسم عائلة المؤلف متبوعا بفاصلة، فسنة النشر، مثلا: (خيري، 1985م). وفي حالة الاقتباس المباشر يضاف رقم الصفحة مباشرة بعد تاريخ النشر، مثلا: (خيري، 1985م، ص: 33). أما إذا كان للمصدر مؤلفان فيذكران مع اتباع الخطوات السابقة، مثلا: (القحطاني والعدناني، 1426هـ). وإذا زاد عددهم عن اثنين تذكر أسماء عوائلهم أول مرة، مثلا: (زهران والشهري والدوسري، 1995م)، وإذا تكرر الاقتباس من المصدر نفسه يشار إلى اسم عائلة المؤلف الأول فقط، ويكتب بعده وآخرون، مثل: (زهران وآخرون، 1995م)، على أن تكتب معلومات النشر كاملة في قائمة المصادر.

14) تخرج الأحاديث والآثارعلى النحو الآتي: (صحيح البخاري، ج:1، ص:5، رقم الحديث 511).

15) توضع قائمة المصادر والمراجع في نهاية البحث مرتبة ترتيباً هجائياً حسب اسم العائلة، ووفق نظام (APA)، وبحجم 12 للعربي و9 للإنجليزي، وترتب البيانات البيليوغرافية على النحو الآتي:

- **الاقتباس من كتاب:**

الجوير، إبراهيم مبارك. (2009م). الأسرة والمجتمع: دراسات في علم الاجتماع العائلي. ط1، الرياض: دار عالم الكتب.

- **الاقتباس من دورية:**

عودة، أحمد. (2011م). معايير ضمان الجودة المشتقة من المتأثرين بنتائج التقييم في المدرسة: مدخل مقترح لتحفيز الاعتماد والجودة. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 7(2)، 163-193.

- **الاقتباس من رسالة ماجستير أو دكتوراه:**

القاضي، إيمان عبدالله. (1429هـ). النباتات الطبيعية للبيئة الساحلية بين رأسي تنورة والمملوح بالمنطقة الشرقية: دراسة في الجغرافيا النباتية وحماية البيئة. (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية الآداب للبنات، الدمام: جامعة الملك فيصل.

- **الاقتباس من الشبكة العنكبوتية (الإنترنت):**

مثال الاقتباس من كتاب:

المزروعي، م. ر.، و المدني، م. ف. (2010م). تقييم الأداء في مؤسسات التعليم العالي. المعرِّف الرقمي (DOI:10.xxxx/xxxx-xxxxxxxx-x)، أو برتوكول نقل النصوص التشعبي (http://www....)، أو الرقم المعياري الدولي للكتاب (ISBN: 000-0-00-000000-0).

مثال الاقتباس من مقالة في دورية:

المدني، م. ف. (2014م). مفهوم الحوار في تقريب وجهات النظر. المجلة البريطانية لتكنولوجيا التعليم، 11(6)، 225-260. المعرِّف الرقمي (DOI:10.xxxx/xxxx-xxxxxxxx-x) أو برتوكول نقل النصوص التشعبي (http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111)، أو الرقم المعياري التسلسلي الدولي للمجلة (ISSN: 1467-8535).

16) يلتزم الباحث بترجمة (أو رومنة) أسماء المصادر والمراجع العربية إلى اللغة الإنجليزية في قائمة المصادر والمراجع. مثال:

الجبر، سليمان. (1991م). تقويم طرق تدريس الجغرافيا ومدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم وتخصصاتهم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الملك سعود- العلوم التربوية، 3(1)، 143-170.

Al-Gabr, S. (1991). The Evaluation of Geography Instruction and the Variety of its Teaching Concerning the Experience, Nationality, and the Field of Study in Intermediate Schools in Saudi Arabia (*in Arabic*). *Journal of King Saud University-Educational Sciences*, *3*(1), 143-170.

17) تستخدم الأرقام العربية الأصلية (0 ، 1 ، 2 ، 3) في البحث.

18) تؤول جميع حقوق النشر للمجلة في حال إرسال البحث للتحكيم وقبوله للنشر.

ثانياً – المرفات المطلوب إرسالها للمجلة :

1) نسخة إلكترونية من البحث بصيغتي (WORD) و (PDF)، وترسلان على البريد الإلكتروني الآتي:

h.journal.nbu@gmail.com

&

h.journal@nbu.edu.sa

2) السيرة الذاتية للباحث، متضمنة اسمه باللغتين العربية والإنجليزية، وعنوان عمله الحالي، ورتبته العلمية.

3) تعبئة النماذج الآتية:

أ – نموذج طلب نشر بحث في المجلة.

ب– نموذج تعهد بأن البحث غير منشور أو مقدم للنشر في مكان آخر.

ثالثاً – تنبيهات عامة :

1) أصول البحث التي تصل إلى المجلة لا تردّ سواء أنشرت أم لم تنشر.

2) الآراء الـواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر أصحابها.

المحتويات

الأبحاث باللغة العربية

الأبحاث باللغة الإنجليزية

الأبحاث باللغة العربية



Manuscripts in English Language

Contents

Manuscripts in Arabic Language

Manuscripts in English Language

following:

1) An electronic copy of their submissions in two formats: Microsoft Word Document and PDF, to be sent to the following email:

h.journal.nbu@gmail.com

h.journal@nbu.edu.sa

2) The author's CV, including his/her full name in Arabic and English, current work address, and academic rank.

3) The author must fill out and submit the application for publishing in the Journal of the North, and the Pledge Statement that his/her manuscript has not been published before or is not submitted for publishing elsewhere.

NB:

1) The submissions received by the Journal will not be returned whether published or not.

2) The published papers reflect only the author's points of view.

Alam Al-Kutub.

- **Periodicals**

Awda, Ahmad. (2011). Criteria of Quality Assurance Derived from School Assessment Results: An Introduction to Stimulating Quality and Accreditation Implementation. *The Jordanian Journal of Educational Science, 7* (2), 163-193.

- **M.A. or Ph.D. Thesis**

AlQadi, Iman Abdullah. (1429 H). *Natural Plants in a Coastal Environment Between Rassi Tanoura and Elmalouh in the Eastern Region: A Study in Botanical Geography and the Protection of Environment* (Unpublished Ph.D. Dissertation). College of Arts for Girls, Dammam: King Faisal University.

- **Internet References:**

Citing an online book:

Almazroui, M. R., & Madani, M. F. (2010). *Evaluation of Performance in Higher Education Institutions.* The Digital Object Identifier (DOI:10.xxxx/xxxx-xxxxxxxx-x), or the Hypertext Transfer Protocol (http://www...), or the International Standard Book Number (ISBN: 000-0-00-000000-0) must be mentioned.

Citing an article in a periodical:

AlMadani, M. F. (2014). The Concept of Debate in Reaching a Compromise. *The British Journal of Educational Technology, 11*(6), 225-260. Digital Object Identifier (DOI:10.xxxx/xxxx-xxxxxxxx-x), or the Hypertext Transfer Protocol (http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111), or the International Standard Serial Number of the journal (ISSN: 1467-8535) must be mentioned.

16) It is the researcher's responsibility to translate into English the Arabic bibliography.

- **Example:**

الجبر، سليمان. (1991م). تقويم طرق تدريس الجغرافيا ومدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم وتخصصاتهم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الملك سعود- العلوم التربوية، 3(1)، 143-170.

Al-Gabr, S. (1991). The Evaluation of Geography Instruction and the Variety of its Teaching Concerning the Experience, Nationality, and the Field of Study in Intermediate Schools in Saudi Arabia (*in Arabic*). *Journal of King Saud University-Educational Sciences, 3*(1), 143-170.

17) Numerals should be the original Arabic numbers (0,1, 2, 3) in the manuscript.

18) All accepted manuscripts devolve their property to the Journal of the North for Humanities and even during review processes.

Required Documents :

Researchers are required to submit the

9. Tables should be also included in the main text, and consecutively numbered, and given titles, and explanatory notes beneath them.

10. Footnotes should be added at the bottom of each page, when necessary only. They are to be indicated by a number or an asterisk, in 12-font size for Arabic and 9-font size for English.

11. Samples of scanned manuscripts must be included in the proper place of the manuscript.

12. The Journal of the North does not publish research and measurement tools (instruments). However, they must be included in the submissions for review by reviewers.

13. Documentation must follow the 6th edition of the American Psychological Association (APA) reference style in which both the author's name and year of publishing are mentioned in the main text, i.e. (name, year). Numbering the references inside the main text and adding footnotes is not allowed.

- Researchers' documentation must be as follows: the author's family name followed by a comma and the publishing year like (Khayri, 1985).

- Page numbers are mentioned in the main text in case of quotations, like (Khayri, 1985, p. 33).

- If a work has two authors, they must be cited as shown previously, for example (AL- Qahtani & AL-Adnani, 1426 AH).

- If there are multiple (more than two) authors, their family names must be mentioned for the first time only, like (Zahran, Al-Shihri, & Al-Dusari, 1995); if the researcher is quoting the same work several times, the family name of the first author followed by *"et al."* [for papers in Engish], and by "وآخرون" [for papers in Arabic] must be used, like (Zahran *et al.*, 1995) / (زهران وآخرون، 1995). Full publishing data must be mentioned in the bibliography.

14. Hadith documentation must follow the following example: (Sahih Al-Bukhari, vol.1, p.5, hadith number 511).

15. The bibliography, list of all the sources used in the process of researching, must be added in alphabetical order using the author's last name according to the APA reference style, in 12-font size for Arabic and 9-font size for English.

- **The bibliography should be arranged as follows:**

- **Books**

Al Juwayr, Ibrahim Mubarak. (2009). *Family and Society: Studies in the Sociology of Family.* 1st ed., Riyadh: Dar

Publication Instructions for Authors

Submission Guidelines:

1. Manuscript must not exceed 45 pages of plain paper (A4).
2. Manuscript must have a title and a summary in both Arabic and English in one page; each summary should not be more than 200 words. The manuscript should include, in both languages, keywords that indicate the field of specialization. The keywords are written below each summary and should not be more than six.
3. The author(s) name(s), affiliation(s) and address must be written immediately below the title of the article, in Arabic and English.
4. Arabic manuscripts are typed in Simplified Arabic, in 14-font size for the main text, and 12-font size for notes.
5. English manuscripts's are be typed in Times New Roman, in 12- font size for the main text, and 9-font size for notes.
6. Manuscript is to be typed on only one side of the sheet, and line spacing should be1.5 cm. Margins should be 4 cm (or 1.57 inches) on all four sides of the page.
7. The manuscript must have the following organization:

- **Introduction :**

  It should indicate the topic and aims of the research paper, and be consistent with its ideas, information and the established facts. The research problems(s) and importance of the literature review should be also introduced.

- **Body:**

  The manuscript body includes all necessary and basic details of research approach, tools and methods. All stated information should be arranged according to priority.

- **Findings and Discussion:**

  Research findings should be clear and brief, and the significance of these findings should be elucidated without repetition.

- **Conclusion:**

  It is a brief summary of the research topic, findings, recommendations and suggestions.

8. Figures, diagrams and illustrations should be included in the main text, in black and white, and consecutively numbered and given titles, and explanatory notes beneath them.

Correspondence

Editor-in-Chief

Journal of the North for Humanities

Northern Border University

P.O.Box 1321, Arar 91431

Kingdom of Saudi Arabia

Tel: +966(014)6615499

Fax: +966(014)6614439

email: h.journal@nbu.edu.sa

h.journal.nbu@gmail.com

Website: http://ejournal.nbu.edu.sa

Subscription and Exchange

Scientific Publishing Center, Northern Border University,

P.O.Box 1321, Arar 91431, Kingdom of Saudi Arabia





Journal of the North for Humanities

About

The Journal of the North is concerned with the publication of original, genuine scholarly studies and researches in humanities and sociology in Arabic and English. It publishes original papers, review papers, book reviews and translations, abstracts of dissertations, reports of conferences and academic symposia. It is a biannual publication (January and July).

Vision

The journal seeks to achieve leadership in the publication of refereed scientific papers and to rank among the world's most renowned scientific periodicals.

Mission

The mission of the journal is to publish refereed scientific researches in the field of humanities and sociology according to well-defined international standards.

Objectives

The Journal of the North aims to:

1. Serve as a scholarly academic reference for researchers in the field of humanities and sociology.
2. Meet the needs of researchers, publish their scientific contributions and highlight their efforts at the local, regional and international levels.
3. Participate in building a knowledge community through the publication of research that contributes to the development of society.
4. Cover the refereed works of scientific conferences.

Terms of Submission

1.Originality, innovation, and soundness of both research methodology and orientation.

2. Sticking to the established research approaches, tools and methodologies in the respective discipline.

3. Accurate documentation.

4. Language accuracy.

5.The contribution must be unpublished or submitted for publication elsewhere.

6.The research extracted from a thesis/dissertation must be unpublished or not submitted for publishing, and the researcher must indicate that the research submitted for publishing in the journal is extracted from a thesis/dissertation.

Journal of the North for Humanities

Refereed Scientific Periodical

Editorial Board Members

Journal of the North for Humanities

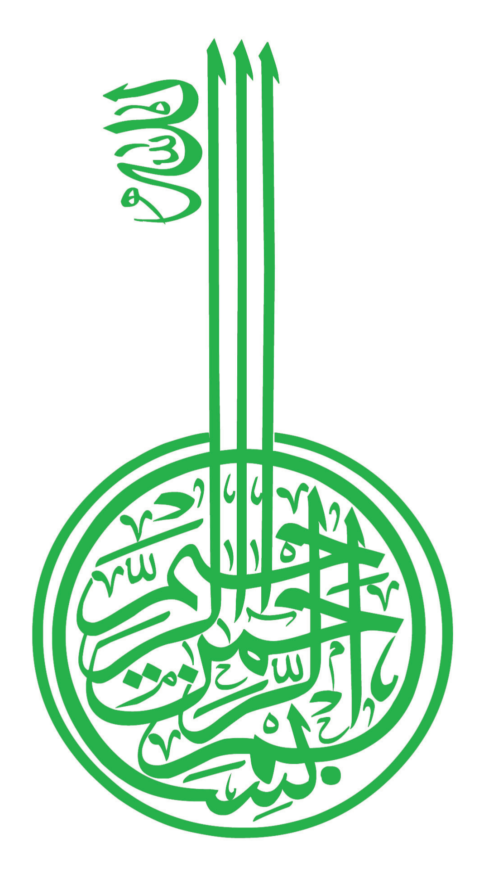
Refereed Scientific Periodical

Published by
Seientific Publishing Center
Northern Border University

Volume 2, Issue No. 1
January 2017 / Rabi' II 1438 H.

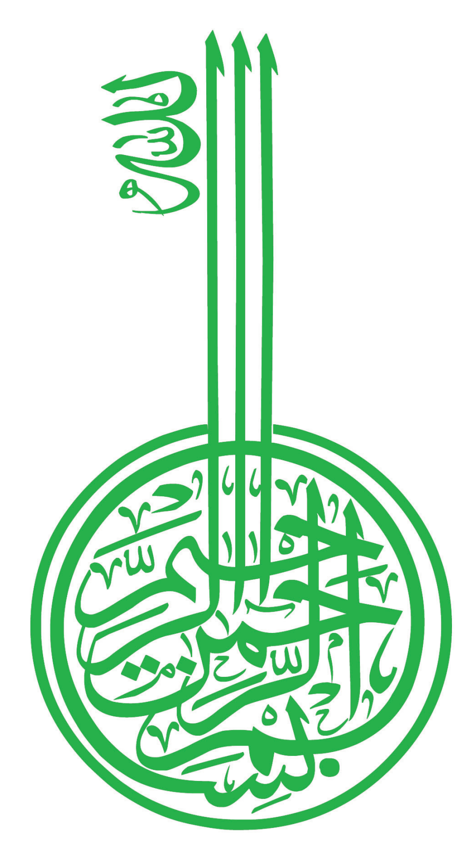
http://ejournal.nbu.edu.sa
h.journal@nbu.edu.sa
h.journal.nbu@gmail.com

p-ISSN: 1658-7006 — e-ISSN: 1658-6999



IN THE NAME OF ALLAH,

THE MOST GRACIOUS, THE MOST MERCIFUL



IN THE NAME OF ALLAH,
THE MOST GRACIOUS, THE MOST MERCIFUL

Journal of the North for Humanities

Peer-Reviewed Scientific Periodical

Published by
Seientific Publishing Center
Northern Border University

Volume 2, Issue 2
July 2017 / Shawal 1438 H.

http://ejournal.nbu.edu.sa
h.journal@nbu.edu.sa
h.journal.nbu@gmail.com

p-ISSN: 1658-7006 _ e-ISSN: 1658-6999

Journal of the North for Humanities

Editorial Board

Journal of the North for Humanities

About

The Journal of the North is concerned with the publication of original, genuine scholarly studies and researches in humanities and sociology both in Arabic and in English. It publishes original papers, review papers, book reviews and translations, abstracts of dissertations, reports of conferences and academic symposia. It is a biannual publication (January and July).

Vision

The journal seeks to achieve leadership in the publication of refereed scientific papers and to rank among the world's most renowned scientific journals.

Mission

The mission of the journal is to publish refereed scientific researches in the field of humanities and sociology according to well-defined international standards.

Objectives

The Journal of the North aims to:

1. Serve as a scholarly academic reference for researchers in the field of humanities and sociology.
2. Meet the needs of researchers, publish their scientific contributions and highlight their efforts at the local, regional and international levels.
3. Participate in building knowledge community through the publication of research that contributes to the development of society.
4. Cover the refereed works of scientific conferences.

Terms of Submission

1. Originality, innovation, and soundness of both research methodology and orientation.
2. Sticking to the established research approaches, tools and methodologies in the respective discipline.
3. Accurate documentation.
4. Language accuracy.
5. The contribution must be unpublished or submitted for publication elsewhere.
6. The research extracted from a thesis/dissertation must be unpublished or not submitted for publication, and the researcher must indicate that the research submitted for publication in the journal is extracted from a thesis/dissertation.

Correspondence

Editor-in-Chief

Journal of the North for Humanities

Northern Border University

P.O.Box 1321, Arar 91431

Kingdom of Saudi Arabia

Tel: +966(014)6615499

Fax: +966(014)6614439

email: h.journal@nbu.edu.sa

h.journal.nbu@gmail.com

Website: http://ejournal.nbu.edu.sa

Subscription and Exchange

Scientific Publishing Center, Northern Border University,

P.O.Box 1321, Arar 91431, Kingdom of Saudi Arabia





Instructions for Authors

1. The manuscript must not exceed 45 pages of plain paper (A4).
2. The manuscript must have a title and a summary in both Arabic and English in one page; each summary should not be more than 200 words. The manuscript should include, in both languages, keywords that indicate the field of specialization. The keywords are written below each summary and should not be more than six.
3. The author(s)' name(s), affiliation(s) and address must be written immediately below the title of the article, in both Arabic and English.
4. Arabic manuscripts should be typed in Simplified Arabic, in 14-font size for the main text, and 12-font size for notes.
5. English manuscripts should be typed in Times New Roman, in 12- font size for the main text, and 9-font size for notes.
6. The manuscript is to be typed on only one side of the sheet, and line spacing should be 1.5 cm. Margins should be 2.54 cm (or 1.00 inch) on all four sides of the page.
7. The manuscript must have the following organization:

- **Introduction :**

  The introduction shows the topic and aims of the research paper, it should be consistent with the research ideas, information and the established facts. The research problem and its importance should be stated. In addition, a review of related literature should be introduced.

- **Body:**

  The manuscript body includes all necessary and basic details of the research approach, tools and methods. All stated information should be arranged according to priority.

- **Findings and Discussion:**

  Research findings should be clear and brief, and the significance of these findings should be elucidated without repetition.

- **Conclusion:**

  It is a brief summary of the research topic, findings, recommendations and suggestions.

8. Figures, diagrams and illustrations should be included in the main text, in black and white, and consecutively numbered and given titles, and explanatory notes beneath them.

9. Tables should be also included in the main text, and consecutively numbered, and given titles, and explanatory notes beneath them.

10. Footnotes should be added at the bottom of each page, when necessary only. They are to be indicated by a number or an asterisk, in 12-font size for Arabic and 9-font size for English.

11. Samples of scanned manuscripts must be included in the proper place of the manuscript.

12. The Journal of the North does not publish research and measurement tools (instruments). However, they must be included in the submissions for review by reviewers.

13. Documentation must follow the 6th edition of the American Psychological Association (APA) reference style in which both the author's name and year of publishing are mentioned in the main text, i.e. (name, year). Numbering the references inside the main text and adding footnotes is not allowed.

- Researchers' documentation must be as follows: the author's family name followed by a comma and the publishing year like (Khayri, 1985).

- Page numbers are mentioned in the main text in case of quotations, like (Khayri, 1985, p. 33).

- If a work has two authors, they must be cited as shown previously, for example (AL- Qahtani & AL-Adnani, 1426 AH).

- If there are multiple (more than two) authors, their family names must be mentioned for the first time only, like (Zahran, Al-Shihri, & Al-Dusari, 1995); if the researcher is quoting the same work several times, the family name of the first author followed by *"et al."* [for papers in Engish], and by "وآخـرون" [for papers in Arabic] must be used, like (Zahran *et al*., 1995) / (زهران وآخرون، 1995). Full publishing data must be mentioned in the bibliography.

14. Hadith documentation must follow the following example: (Sahih Al-Bukhari, vol.1, p.5, hadith number 511).

15. The bibliography, list of all the sources used in the process of researching, must be added in alphabetical order using the author's last name according to the APA reference style, in 12-font size for Arabic and 9-font size for English.

- **The bibliography should be arranged as follows:**

- **Books**

Al Juwayr, Ibrahim Mubarak. (2009). *Family and Society: Studies in the Sociology of Family.* 1st ed., Riyadh: Dar

Alam Al-Kutub.

- **Periodicals**

Awda, Ahmad. (2011). Criteria of Quality Assurance Derived from School Assessment Results: An Introduction to Stimulating Quality and Accreditation Implementation. *The Jordanian Journal of Educational Science, 7* (2), 163-193.

- **M.A. or Ph.D. Thesis**

AlQadi, Iman Abdullah. (1429 H). *Natural Plants in a Coastal Environment Between Rassi Tanoura and Elmalouh in the Eastern Region: A Study in Botanical Geography and the Protection of Environment* (Unpublished Ph.D. Dissertation). College of Arts for Girls, Dammam: King Faisal University.

- **Internet References:**

Citing an online book:

Almazroui, M. R., & Madani, M. F. (2010). *Evaluation of Performance in Higher Education Institutions.* The Digital Object Identifier (DOI:10.xxxx/xxxx-xxxxxxxx-x), or the Hypertext Transfer Protocol (http://www...), or the International Standard Book Number (ISBN: 000-0-00-000000-0) must be mentioned.

Citing an article in a periodical:

AlMadani, M. F. (2014). The Concept of Debate in Reaching a Compromise. *The British Journal of Educational Technology*, *11*(6), 225-260. Digital Object Identifier (DOI:10.xxxx/xxxx-xxxxxxxx-x), or the Hypertext Transfer Protocol (http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111), or the International Standard Serial Number of the journal (ISSN: 1467-8535) must be mentioned.

16) It is the researcher's responsibility to translate into English the Arabic bibliography.

- **Example:**

الجبر، سليمان. (1991م). تقويم طرق تدريس الجغرافيا ومدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم وتخصصاتهم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الملك سعود- العلوم التربوية، 3(1)، 143-170.

Al-Gabr, S. (1991). The Evaluation of Geography Instruction and the Variety of its Teaching Concerning the Experience, Nationality, and the Field of Study in Intermediate Schools in Saudi Arabia (*in Arabic*). *Journal of King Saud University-Educational Sciences, 3*(1), 143-170.

17) Numerals should be the original Arabic numbers (0,1, 2, 3) in the manuscript.

Required Documents :

Researchers are required to submit the following:

1) An electronic copy of their submissions in two formats: Microsoft Word Document and PDF, all the required documents must be sent to the following emails:

h.journal.nbu@gmail.com

&

h.journal@nbu.edu.sa

2) The author's CV, including his/her full name in Arabic and English, current work address, and academic rank.
3) The author must fill out and submit the application for publishing in the Journal of the North, and the Pledge Statement that his/her manuscript has not been published before or is not submitted for publishing elsewhere.

NB:

1) The submissions received by the Journal will not be returned whether published or not.
2) The published manuscripts reflect only the authors views and not necessarily reflect those for JNH.
3) All accepted manuscripts devolve their property to JNH and must not be published elsewhere without a written permission by the JNH's Editor in Chief.
4) Authors of rejected manuscripts are informed of the decision without explaining the reasons thereof.

Contents

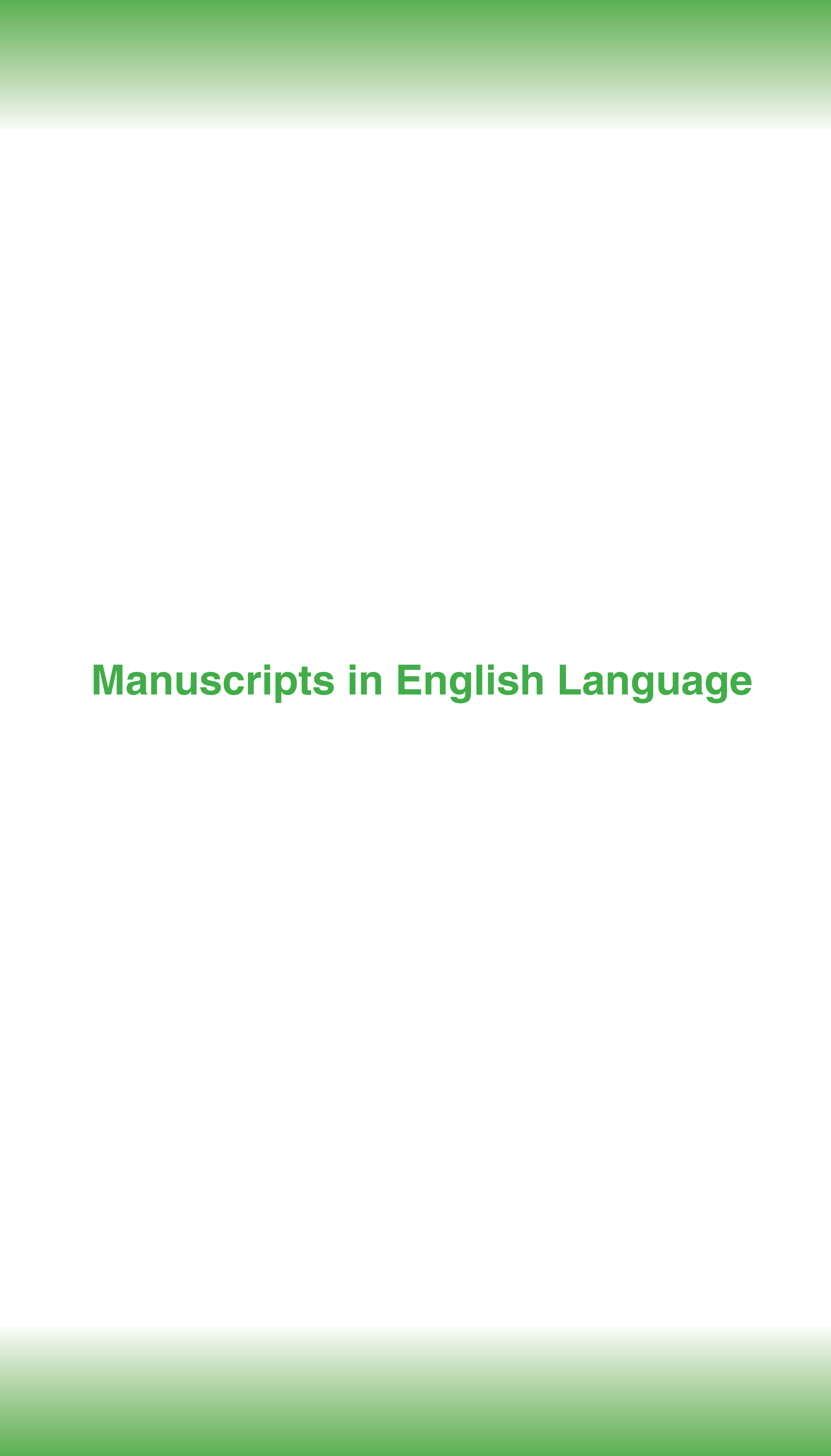
Manuscripts in Arabic Language

Manuscripts in English Language



Manuscripts in English Language


2007 – 1428
جامعة الحدود الشمالية
NORTHERN BORDER UNIVERSITY



Manuscripts in English Language


2007 – 1428
جامعة الحدود الشمالية
NORTHERN BORDER UNIVERSITY

Contents

Manuscripts in Arabic Language

Manuscripts in English Language


2007 – 1428
جامعة الحدود الشمالية
NORTHERN BORDER UNIVERSITY

- **Example:**

الجبر، سليمان. (1991م). تقويم طرق تدريس الجغرافيا ومدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم وتخصصاتهم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الملك سعود- العلوم التربوية، 3(1)، 143-170.

Al-Gabr, S. (1991). The Evaluation of Geography Instruction and the Variety of its Teaching Concerning the Experience, Nationality, and the Field of Study in Intermediate Schools in Saudi Arabia *(in Arabic). Journal of King Saud University- Educational Sciences, 3* (1), 143-170.

17) Numerals should be the original Arabic numbers (0,1, 2,3) in the manuscript.

18) All accepted manuscripts devolve their property to the Journal of the North for Humanities and even during review processes.

Required Documents :

Researchers are required to submit the following:

1) An electronic copy of their submissions in two formats: Microsoft Word Document and Pdf, to be sent to the following email:

h.journal.nbu@gmail.com

h.journal@nbu.edu.sa

2) The author's CV, including his/her full name in Arabic and English, current work address, and academic rank.

3) The author must fill out and submit the application for publishing in the Journal of the North, and the Pledge Statement that his/her manuscript has not been published before or is not submitted for publishing elsewhere.

NB:

1) The submissions received by the Journal will not be returned whether published or not.

2) The published papers reflect only the author's points of view.

15. The bibliography, list of all the sources used in the process of researching, must be added in alphabetical order using the author's last name according to the APA reference style, in 12-font size for Arabic and 9-font size for English.

- **The bibliography should be arranged as follows:**

- **Books**

Al Juwayr, Ibrahim Mubarak. (2009). *Family and Society: Studies in the Sociology of Family.* 1st ed., Riyadh, Dar Alam Al-Kutub.

- **Periodicals**

Awda, Ahmad. (2011). Criteria of Quality Assurance Derived from School Assessment Results: An Introduction to Stimulating Quality and Accreditation Implementation. *The Jordanian Journal of Educational Science, 7* (2), 163-193.

- **M.A. or Ph.D. Thesis**

AlQadi, Iman Abdullah. (1429 AH). *Natural Plants in a Coastal Environment Between Rassi Tanoura and Elmalouh in the Eastern Region: A Study in Botanical Geography and the Protection of Environment* (Unpublished Ph.D. Dissertation). College of Arts for Girls, Dammam: King Faisal University.

- **Internet References:**

Citing an online book:

Almazroui, M. R, & Madani, M. F. (2010). *Evaluation of Performance in Higher Education Institutions.* The Digital Object Identifier (DOI:10.xxxx/xxxx-xxxxxxxx-x), or the Hypertext Transfer Protocol (http://www...), or the International Standard Book Number (ISBN: 000-0-00-000000-0) must be mentioned.

Citing an article in a periodical:

AlMadani, M. F. (2014). The Concept of Debate in Reaching a Compromise. *The British Journal of Educational Technology, 11*(6), 225-260 . Digital Object Identifier (DOI:10.xxxx/xxxx-xxxxxxxx-x), or the Hypertext Transfer Protocol (http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111), or the International Standard Serial Number of the journal (ISSN: 1467-8535) must be mentioned.

16) It is the researcher's responsibility to translate into English the Arabic bibliography.

Conclusion:

It is a brief summary of the research topic, findings, recommendations and suggestions.

8. Figures, diagrams and illustrations should be included in the main text, in black and white, and consecutively numbered and given titles, and explanatory notes beneath them.

9. Tables should be also included in the main text, and consecutively numbered, and given titles, and explanatory notes beneath them.

10. Footnotes should be added at the bottom of each page, when necessary only. They are to be indicated by a number or an asterisk, in 12-font size for Arabic and 9-font size for English.

11. Samples of scanned manuscripts must be included in the proper place of the manuscript.

12. The Journal of the North does not publish research and measurement tools (instruments). However, they must be included in the submissions for review by reviewers.

13. Documentation must follow the 6th edition of the American Psychological Association (APA) reference style in which both the author's name and year of publishing are mentioned in the main text, i.e. (name, year). Numbering the references inside the main text and adding footnotes is not allowed.

- Researchers' documentation must be as follows: the author's family name followed by a comma and the publishing year like (Khayri, 1985).
- Page numbers are mentioned in the main text in case of quotations, like (Khayri, 1985, p. 33).
- If a work has two authors, they must be cited as shown previously, for example (AL-Qahtani & AL-Adnani, 1426 AH).
- If there are multiple (more than two) authors, their family names must be mentioned for the first time only, like (Zahran, Al-Shihri & Al-Dusari, 1995); if the researcher is quoting the same work several times, the family name of the first author followed by "et al" [for papers in Engish], and by "وآخرون" [for papers in Arabic] must be used, like (Zahran *et al.*, 1995) / (زهران وآخرون، 1995) . Full publishing data must be mentioned in the bibliography.

14. Hadith documentation must follow the following example: (Sahih Al-Bukhari, vol.1, p.5, hadith number 511).

Publication Regulations

Submission Guidelines:

1. Manuscript must not exceed 45 pages of plain paper (A4).
2. Manuscript must have a title and a summary in both Arabic and English in one page; each summary should not be more than 200 words. The manuscript should include, in both languages, keywords that indicate the field of specialization. The keywords are written below each summary and should not be more than six.
3. The author(s) name(s), affiliation(s) and address must be written immediately below the title of the article, in Arabic and English.
4. Arabic manuscripts are typed in Simplified Arabic, in 14-font size for the main text, and 12-font size for notes.
5. English manuscripts's are be typed in Times New Roman, in 12- font size for the main text, and 9-font size for notes.
6. Manuscript is to be typed on only one side of the sheet, and line spacing should be1.5 cm. Margins should be 4 cm (or 1.57 inches) on all four sides of the page.
7. The manuscript must have the following organization:

- **Introduction :**

  It should indicate the topic and aims of the research paper, and be consistent with its ideas, information and the established facts. The research problems(s) and importance of the literature review should be also introduced.

- **Body:**

The manuscript body includes all necessary and basic details of research approach, tools and methods. All stated information should be arranged according to priority.

- **Findings and Discussion:**

Research findings should be clear and brief, and the significance of these findings should be elucidated without repetition.

Correspondence

Editor-in-Chief

Journal of the North for Humanities

Northern Border University

P.O.Box 1321, Arar 91431

Kingdom of Saudi Arabia

Tel: +966(014)6615499

Fax: 0146614439

email: h.journal@nbu.edu.sa

h.journal.nbu@gmail.com

Website: http://ejournal.nbu.edu.sa

Subscription and Exchange

Scientific Publishing Center, Northern Border University,

P.O.Box. 1321, Arar 91431, Kingdom of Saudi Arabia

Price for issue: 15 SAR or its equivalent (excluding postage)





Journal of the North for Humanities

About

The Journal of the North is concerned with the publication of original, genuine scholarly studies and researches in humanities and sociology in Arabic and English. It publishes original papers, review papers, book reviews and translations, abstracts of dissertations, reports of conferences and academic symposia. It is a biannual publication (January and July).

Vision

The journal seeks to achieve leadership in the publication of refereed scientific papers and to rank among the world's most renowned scientific periodicals.

Mission

The mission of the journal is to publish refereed scientific researches in the field of humanities and sociology according to well-defined international standards.

Objectives

The Journal of the North aims to:

1. Serve as a scholarly academic reference for researchers in the field of humanities and Sociology.
2. Meet the needs of researchers, publish their scientific contributions and highlight their efforts at the local, regional and international levels.
3. Participate in building a knowledge community through the publication of research that contributes to the development of society.
4. Cover the refereed works of scientific conferences.

Terms of Submission:

1.Originality, innovation, and soundness of both research methodology and orientation.

2. Sticking to the established research approaches, tools and methodologies in the respective discipline.

3. Accurate documentation.

4. Language accuracy.

5.The contribution must be unpublished or submitted for publication elsewhere.

6.The research extracted from a thesis/dissertation must be unpublished or not submitted for publishing, and the researcher must indicate that the research submitted for publishing in the journal is extracted from a thesis/ dissertation.

Journal of the North for Humanities

Refereed Scientific Periodical

Editorial Board Members

Journal of
the North for Humanities

Refereed Scientific Periodical

Published by
Seientific Publishing Center
Northern Border University

Volume 1, Issue No. 2
July 2016 / Ramadan 1437

http://ejournal.nbu.edu.sa
h.journal@nbu.edu.sa
h.journal.nbu@gmail.com

p-ISSN: 1658-7006 _ e-ISSN: 1658-6999



IN THE NAME OF ALLAH,

THE MOST GRACIOUS, THE MOST MERCIFUL

برنامج تدريبي قائم على بيئات التعلم الشخصية (PLE) لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية في التحول نحو التعليم الإلكتروني

أحمد بن معجون العنزي (*)

جامعة الحدود الشمالية

(قدم للنشر في 1436/6/28 هـ؛ وقبل للنشر في 1438/6/13 هـ)

ملخص البحث: هدف هذا البحث إلى تقديم تصور مقترح لبرنامج تدريبي قائم على بيئات التعلم الشخصية (PLE) لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية، وطبق هذا البحث على عينة عشوائية مكونة من (34) عضواً من الهيئة التدريسية بجامعة الحدود الشمالية. واعتمد هذا البحث على المنهج شبه التجريبي والتصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة. حيث تم تقديم البرنامج التدريبي للمجموعة التجريبية متضمناً (8) جلسات بإجمالي (16) ساعة تدريبية اشتملت على عناصر إنشاء المحتوى، والتركيز على العناصر والمهارات المطلوبة لإنتاج مقرر إلكتروني على نظام التعليم الإلكتروني بلاك بورد (Blackboard)؛ استخدم البحث الحالي أداتين من إعداد الباحث، وهما: مقياس قدرات أعضاء هيئة التدريس، ومقياس التحول نحو التعليم الإلكتروني، وكشفت نتائج البحث عن وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لقدرات أعضاء هيئة التدريس لصالح القياس البعدي، كما كشفت نتائج البحث عن وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للتحول نحو التعليم الإلكتروني لصالح القياس البعدي. وأوصى هذا البحث بضرورة العناية ببرامج تدريب أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم الجامعي وتطويرها بحيث تتلاءم مع احتياجاتهم والمشكلات التي تواجههم أثناء عمليات التعليم والتعلم، والتوسع في برامج التدريب الإلكتروني بمؤسسات التعليم الجامعي.

الكلمات المفتاحية: التدريب الإلكتروني- بيئة التعلم الشخصية- قدرات أعضاء هيئة التدريس- التحول نحو التعليم الإلكتروني.

*****

A Training Program Based on Personal Learning Environments (PLE) for Developing the Abilities of Faculty Members at Northern Border University to Shift Towards E-learning

Ahmed Maajoon Alenezi (*)

Northern Border University

(Received 27/05/2015; accepted 12/3/2017)

Abstract: This Study aimed investigating the effectiveness of a suggested training program based on personal learning environments (PLE) on developing the abilities of faculty members at Northern Border University (NBU). The study used a random sample consisting of (34) faculty member in (NBU). Quasi-experimental design with one group was used in this study. Instruments used in this study included Faculty Members' Ability Scale and a Shift towards e-learning Scale. Teaching and training of the suggested program to the experimental group took 16 training hours in 8 training sessions. Results indicated a statistically significant difference at a level (0.05) between mean scores of the experimental group in the pre/post-measurement of the abilities of faculty members in favor of post-measurement. Results also revealed a statistically significant difference at a level (0.05) between mean scores of the experimental group in the pre/post-measurement of the shift towards e-learning in favor of post-measurement. Based on these findings, expansion of e-learning training programs in higher education institutions was recommended.

Keywords: e-learning training, Personal learning environments, Abilities of faculty members, The shift towards e-learning.

(*) للمراسلة:
أستاذ مساعد في تقنيات التعليم، كلية التربية والآداب، جامعة الحدود الشمالية، ص ب: 1321 عرعر 91413، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:
Assistant Professor in Instructional Technology, Faculty of Education, Northern Border University (NBU), P.O.BOX: 1321 Arar 91413. Kingdom of Saudi Arabia.

AMAlenezi@nbu.edu.sa

ejournal.nbu.edu.sa

DOI: 10.12816/0037197

مقدمة:

تميز العصر الحالي بتقدم ملحوظ في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، الأمر الذي حول عالم اليوم إلى قرية إلكترونية تتلاشى فيها الحواجز الزمانية والمكانية، مما فرض على المؤسسات التربوية الإفادة من تلك الثورة، وتوظيفها في النسيج التربوي بما يتماشى مع أهدافها ومسلماتها، ويرفع من جودة المخرجات التعليمية، وقد تأثرت العملية التعليمية عموماً والتعليم العالي خصوصاً بهذه الطفرة المتمثلة في توفير مصادر قابلة للتطوير بشكل حيوي ومتجدد عبر الويب، وأصبح التعليم الإلكتروني لدى عضو هيئة التدريس من الأهمية بمكان؛ لرفع مستوى وجودة العملية التعليمية بمرحلة التعليم الجامعي.

ويعد التدريب الإلكتروني أحد أشكال التعليم بالألفية الثالثة، ويمكن اعتباره أحد وسائل التعلم للمستقبل؛ فالتدريب الإلكتروني أحد تطبيقات التعليم الإلكتروني وأحد التطبيقات التكنولوجية في عمليتي التعليم والتعلم، ويقوم التدريب الإلكتروني على استخدام آليات الاتصال الحديثة: كالحاسب، والشبكات، والوسائط المتعددة، وبوابات الإنترنت، والفصول، والقاعات الافتراضية (المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، 2014م)، ويرى كل من التيمري وآخرون (Altimari, Plastina, Cronin, Servidio, Caria & Pedrazzoli, 2012) أن الهدف الرئيس من التدريب الإلكتروني هو تدريب المعنيين أو المستهدفين بأسرع وقت، وأقل تكلفة، بحيث يصل المدرب إلى مرحلة التمكن من إدارة العملية التعليمية داخل التدريب وضبطها وقياس أداء المتدربين وتقييمه بالإضافة إلى رفع قدرات المتدرب.

ويعرف التدريب الإلكتروني بأنه كسر لحاجز المسافة والوقت بين المدرب والمتدربين من خلال تفعيل التقنيات، مثل المحادثة الكتابية والصوتية أو الكتابة والصوت والصورة معاً وعرض للمعلومات وتبادل ومشاركة للملفات، واستخدام وسائل اتصال وتواصل عبر الإنترنت، وهناك مجموعة من التقنيات التي تستخدم في التدريب عن بعد والتي يمكن تفعيلها بشكل منفصل أو مكملة لبعضها؛ لتحقيق التدريب عن بعد، ويعتمد اختيار التقنية حسب شكل التدريب عن بعد (الحازمي،2014م).

وتؤكد توصيات حلقة النقاش الثانية عشرة بالمركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد (2014م)، وعنوانها: ممارسات التعلم الإلكتروني، عوامل النجاح على أن أهمية التدريب الإلكتروني في مؤسسات التعليم العالي لتدريب أعضاء هيئة التدريس والطلاب، بالإضافة إلى تنمية مهاراتهم واتجاهاتهم، وأنه لابد لمؤسسات التعليم العالي من تبني التدريب الإلكتروني لرفع قدرات أعضاء هيئة التدريس ورفع مستوى الأداء التعليمي داخلها، وتؤكد نتائج دراسة كل من (Asabere & Enguah, 2012) أهمية التدريب الإلكتروني في تنمية القدرات

الخاصة بأعضاء هيئة التدريس في العملية التعليمية داخل وخارج قاعة الدراسة، كما أكدت على أهمية التدريب الإلكتروني في التحول نحو المجتمع الإلكتروني بمؤسسات التعليم العالي.

ويشير (مصطفى، 2014م) إلى أهمية استخدام بيئات التعلم الشخصية في عمليات التدريب الإلكتروني، حيث يتفق مع نتائج دراسة كل من (Fournier & Sitlia, 2011)التي أكدت أهمية بيئات التعلم الفردية في تدريب أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي، ويضيفون أن من أهم خصائص بيئات التعلم الشخصية في عملية التدريب ما يلي:

- مساعدة المدرب على مراقبة وتنظيم عملية التدريب، وتقديم الدعم للمتدربين.
- ارتباط أهداف التدريب بأهداف التعلم الإلكتروني؛ مما يحقق أهداف التدريب.
- يتم الجمع بين إدارة عملية التدريب وإدارة المحتوى التدريبي.
- تتيح عمليات التواصل المتزامن وغير المتزامن بين المدرب والمتدرب والمتدربين معاً.
- توفير مصادر التعلم داخل البيئة من خلال مراكز مصادر التعلم المتعددة المتاحة عبر الويب.
- تبادل ومشاركة المحتوى بدلاً من الاحتفاظ به، عكس ما يفعله المتدرب في أنظمة إدارة التدريب التقليدي.

وتتمركز بيئات التعلم الشخصية على محتوى التدريب والخدمات المقدمة للمتدربين، بحيث تشمل كل المتدربين المسجلين فردياً وجماعياً، بحيث يتمركز التدريب حول المتدرب عكس الأنظمة الإلكترونية الأخرى، كما أن بيئات التعلم الشخصي تدعم مفهوم التعلم المستمر، أو ما يطلق عليه أحياناً التعلم طوال الحياة؛ حيث يمكن شخصنة(Personalization) بيئة التدريب لتلبية الاحتياجات الشخصية للمتدرب ،(Schaffert, 2008) ويضيف (مصطفى، 2014م): إنه يمكن من خلال بيئات التدريب الإلكتروني القائمة على بيئات التعلم الشخصية رصد ومتابعة المتدربين والإجراءات التي قاموا بها؛ لتنمية الجانب المعرفي، والجانب المهاري، والتحقق من أثر التدريب، وكفاءته، وكفاءة المتدربين، كما أن بيئات التعلم الشخصية تعد من أفضل الطرق لإيصال المعرفة والتواصل بين عناصر بيئة التدريب.

ويشير (العنزي، 2014م) إلى أن التحول نحو التعلم الإلكتروني أصبح خياراً استراتيجياً في مختلف المؤسسات التعليمية، حيث حظي باهتمام كبير في الآونة الأخيرة، وشهد الميدان التربوي العديد من مبادرات التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، ونشر الكثير من البحوث والدراسات العلمية في هذا الشأن، الأمر الذي أدى إلى تطبيقه، ونشر ثقافته في مختلف المستويات، مما دعا القائمين على هذه المؤسسات للعمل على التعرف إلى ما تم تحقيقه في هذا المجال والسعي إلى قياس درجة فاعليته في دعم

الأداء التعليمي بما يحقق التحول المنشود.

فالتعلم المبتكر هو أحد نتاجات التعليم الإلكتروني؛ لتخريج جيل قادر على مواجهة التحديات والمتغيرات التكنولوجية التي تتطور مع تغير عقارب الساعة، والتحول من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني يتطلب مجموعة من التطبيقات والممارسات المتنوعة، وتوفير مناخ محفز على الإبداع، ومهيئ للأفكار والتجارب الجديدة المشجعة على التطور والتقدم والارتقاء بالتعليم، حيث تؤكد نتائج حلقة النقاش الثالثة عشر، بيئات التعلم الإلكتروني المستقبلية (2014م) على أن استخدام بيئات التعليم الإلكتروني الشخصية تفيد في عمليات التحول نحو التعليم الإلكتروني، والانسحاب الجزئي من عمليات التحول التقليدي، فالمعرفة تتطلب السعي الدائم إلى تطوير المحتوى التعليم، والبحث في تفعيل الوسائل المتنوعة، وتبني استراتيجيات إبداعية في التعليم والتعلم، والعمل على الاستثمار الأمثل لعناصر بيئة التعلم داخل وخارجه الصف الدراسي، وهذا ما يمكن توفيره داخل بيئات التعلم الشخصية، كما يتمثل التحول نحو التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد في تحقيق الجودة الشاملة في العملية التعليمية، ومعاييرها القائمة على الأداء المتميز، وتطوير عمليات القياس والتقويم، وخصوصاً في ظل التوجه نحو التوسع في زيادة فرص التعلم.

وتشتمل مراحل التحول نحو التعليم الإلكتروني بمؤسسات التعليم العالي على مجموعة من الممارسات، تبدأ بتحويل المقررات، وإنتاج محتوى تعليمي رقمي متاح للمتعلمين في أي وقت وفي أي مكان، بالإضافة إلى إدارة العملية التعليمية داخل قاعة الدراسة وخارجها معتمداً على استخدام التقنيات الحديثة، مثل: السبورة الذكية، ومراكز مصادر التعلم الإلكتروني، المنتشرة على شبكة الانترنت، كذلك تقويم الطلاب، وإعداد التقارير، والإحصائيات (العنزي، 2014م).

مشكلة الدراسة:

تتطلب برامج التدريب التقليدي أنها تتطلب من المعلمين التفرغ كلياً أو جزئياً على حساب انتظام العمل، بالإضافة إلى ما تواجهه من مشكلات عديدة متعلقة بالنواحي الإدارية والتنظيمية، وعدم المرونة في تخطيطها وعدم مراعاة ظروف المدربين، والتكلفة العالية لتلك البرامج وتنفيذها في أوقات غير مناسبة للظروف، وبعد أماكن التدريب عن محل الإقامة، كل هذه المشكلات وغيرها قللت من فاعلية تلك البرامج والتي تمثلت في عزوف المتدربين عن الالتحاق بتلك البرامج، وعدم الرضا عنها، بل ومقاومتهم للعمليات التدريبية والحضور الشكلي بعيداً عن الإيجابية والتفاعل بالبرامج (الشتيحي، 2010م، ص: 3).

كما أن التدريب التقليدي يعاني من مشكلات عدة، كما يتضح أن التدريب الإلكتروني له فاعلية

في تنمية العديد من المتغيرات لدى فئات عمرية مختلفة. ومن هنا تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي مقترح قائم على بيئات التعلم الشخصية (PLE) في تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية في التحول نحو التعليم الإلكتروني.

أسئلة الدراسة:

يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في الأسئلة التالية: -

1. ما التصور المقترح لبرنامج تدريبي قائم على بيئات التعلم الشخصية (PLE) في تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية؟
2. ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على بيئات التعلم الشخصية (PLE) في تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية في التحول نحو التعليم الإلكتروني؟
3. ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على بيئات التعلم الشخصية (PLE) في تنمية التحول نحو التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية؟

أهداف البحث: -

1. تقديم تصور مقترح لبرنامج تدريبي قائم على بيئات التعلم الشخصية(PLE) في تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية.
2. الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على بيئات التعلم الشخصية (PLE) في تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية.
3. الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على بيئات التعلم الشخصية (PLE) في تنمية التحول نحو التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية.

أهمية البحث:-

تظهر أهمية البحث الحالي من خلال النقاط التالية: -

1. يُعد هذا البحث بمثابة استجابة للعديد من توصيات البحوث والدراسات السابقة، التي بحثت في التدريب الإلكتروني وبيئات التعليم الشخصية، وأوصت بضرورة إجراء المزيد من الدراسات للوقوف على فاعلية التدريب الإلكتروني وبيئات التعلم الشخصية، مثل دراسة (الحميري، 2008م) ودراسة (العنزي، 2014م) ودراسة (مصطفى، 2014م).
2. حداثة متغيرات البحث الحالي والتي تتمثل في التدريب الإلكتروني وبيئات التعليم الشخصية.
3. قد يخدم مقياس قدرات أعضاء هيئة

التدريس الإلكتروني، ومقياس التحول نحو التعليم الإلكتروني المتخصصين في مراكز التقويم التربوي.

4. إرشاد الباحثين إلى إعداد دراسات وبحوث في مجال تصميم استراتيجيات التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس والتحول نحو التعليم الإلكتروني بمؤسسات التعليم العالي.
5. المساعدة في تطوير الوضع الحالي لتدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، وحثهم على متابعة المستجدات التقنية في مجال التعليم الإلكتروني وبيئات التعلم الشخصية.
6. مساعدة الجامعات في عمليات التحول الإجرائي نحو التعليم الإلكتروني بالمملكة العربية السعودية.

مصطلحات البحث:

1. التدريب الإلكتروني:

أحد أساليب التدريب التي تعتمد على استخدام مختلف وسائل تقنية المعلومات وتوظيفها في تقديم البرامج التدريبية؛ لاكتساب وتنمية المعارف والمهارات بطريقة مرنة وميسرة في كل زمان ومكان.

ويعرفه الباحث بأنه: منظومة تدريبية تعتمد على توظيف التقنيات التعليمية الحديثة، مثل: القاعات الافتراضية، ومصادر التعلم الإلكترونية، والمكتبات الرقمية والتقييم الإلكتروني، في ضوء معايير الجودة العالمية؛ لتقديم برامج تدريبية بأسلوب متزامن (وهذا يتطلب وجود المدرب والمتدرب بوقت محدد يتفق عليه الطرفين)، أو غير متزامن (وهذا لا يتطلب وجود المدرب والمتدرب بوقت محدد)، قائم على تفاعل المتدرب لتنمية معارفه، ومهاراته.

2. بيئات التعليم الشخصية:

عرف (داونز، 2005م) بيئات التعلم الشخصية بأنها: أداة تمكن المتعلم من الانخراط في بيئة موزعة، تتكون من شبكة من الأشخاص والخدمات والموارد.

ويمكن تعريفها بأنها: بيئات للتدريب تمكن المتدرب من الدخول داخل بيئة موزعة على شبكة مكونة من مجموعة من المتدربين، بحيث يحصل من خلالها على المواد التدريبية، والإثرائية.

3. قدرات أعضاء هيئة التدريس:

وتعرف في البحث بأنها: إمكانات المتدرب في استخدام تقنيات التعليم الإلكتروني وأدواته داخل قاعة الدراسة وخارجها، بحيث يدعم عملية التحول إلى التعليم الإلكتروني داخل الجامعة.

4. التحول نحو التعليم الإلكتروني:

يقصد به في البحث: التحول من استخدام التعليم التقليدي إلى استخدام تقنيات أنظمة التعليم الإلكتروني وأدواته داخل قاعة الدراسة وخارجها،

بحيث يدعم عملية التحول إلى التعليم الإلكتروني بالجامعة.

الإطار النظري والدراسات السابقة: -

يتضمن الإطار النظري والدراسات السابقة لهذا البحث محورين، وهما: -

أولاً: بيئات التعلم الشخصية: -

تعد بيئات التعلم الشخصية(Personal Learning Environments) أحد أهم تطبيقات التعليم الإلكتروني، حيث تؤكد نتائج دراسة (مصطفى، 2014م) على أهميتها في عملية التدريب الإلكتروني من خلال توفير بيئة تعليم وتعلم تهدف إلى تحسين مهارات المتدرب ورفع مستوى القدرات الخاصة بمادة التدريب لديه، ويشير (داونز، 2014م) إلى أن بيئات التعلم الشخصية تمكن المتدرب من الانخراط ببيئة تدريب إلكترونية تتكون من شبكة من الأشخاص والخدمات، ومصادر تعليم وتعلم.

ويضيف كل من(Fournier & Sitlia, 2011) أن بيئات التعلم الشخصية هي بيئات تعليم وتعلم تتمركز حول المتعلم من خلال استخدام مستودعات لجمع المحتوى التعليمي والأنشطة التعليمية، بالإضافة إلى بعض خدمات الويب 2.0 مثل خدمة (RSS) التي تتيح لجميع المتعلمين الاطلاع على جديد التعلم في الوقت نفسه رغم اختلاف البيئات الشخصية، فبيئات التعلم الشخصية تساعد المتعلمين على إدارة التعلم الذاتي، والسيطرة عليه في الوقت الذي يريده المتعلم.

ويشير كل من (Schaffert & Hilzensauer, 2008) إلى أن الهدف من بيئات التعلم الشخصية في الأساس مساعدة المتعلم/ المتدرب على مراقبة وتنظيم عملية التعليم والتعلم الخاصة به، وتقديم الدعم عن طريق تحديد أهداف التعلم العامة والخاصة، بالإضافة إلى إدارة عملية التعلم؛ وإدارة المحتوى، وتواصل المتدربين في بيئاتهم العملية مما يحقق أهداف التعلم.

وتساعد بيئات التعلم الشخصية المتدرب على استخدام مصادر التعلم حسب حاجته وفي الوقت الذي يناسبه، بحيث تتمحور عملية التدريب الإلكتروني نحو المتدرب بالإضافة إلى اختيار المتدرب للمحتوى الذي يرغب في دراسته والتدرب عليه، وليس كل المحتوى التدريبي، حيث يستطيع إثراء بيئة تعلمه الشخصية، مما يُثري التدريب الإلكتروني من خلال التأكيد على مشاركة المتدربين، والمدرب، للمحتوى التدريبي، عكس ما يفعله المتدربون في التدريب التقليدي .(White & Davis, 2011)

ويشير (مصطفى، 2014م) إلى أن بيئات التعلم الشخصية تقوم على المتعلم وتفاعله داخل هذه البيئة، بحيث تتكون من العناصر التالية:

- عناصر داخل البيئة: وتشمل مصادر المعرفة اللا إلكترونية المتاحة للمتعلم، وأدوات نقل المعرفة للمتعلم من البيئة وإليها،

وأدوات مشاركة المعرفة بين بيئات التعليم الإلكتروني، والتعلم عن بعد المختلفة، بالإضافة إلى أدوات تواصل المتعلم مع الأقران ببيئات التعليم الشخصية المختلفة.

- عناصر خارج البيئة: وتشمل مصادر المعرفة اللا إلكترونية المتاحة للمتعلم، وأدوات نقل المعرفة الخارجية للمتعلم من البيئة وإليها، وأدوات مشاركة المعرفة بين بيئات التعليم الإلكتروني، والتعلم عن بعد المختلفة خارجها، بالإضافة إلى تواصل المتعلم مع الأقران خارج بيئات التعليم الشخصية المختلفة، كما بالشكل رقم (1):

عناصر داخل البيئة	عناصر خارج البيئة
• مصادر المعرفة الإلكترونية المتاحة. • أدوات نقل المعرفة من البيئة وإليها. • أدوات مشاركة المعرفة بين البيئات المختلفة. • أدوات التواصل مع الأقران ببيئات التعليم الشخصية المختلفة.	• مصادر المعرفة اللا إلكترونية. • أدوات نقل المعرفة. • أدوات مشاركة المعرفة. • أدوات التواصل مع الأقران.

شكل رقم (1): عناصر بيئة التعليم الإلكتروني الشخصية.

ويشير كل من (Fournier & Sitlia, 2011) إلى أن أي متدرب يستطيع إنشاء بيئة تعلم شخصية بعدة طرق، إما باستخدام برامج متخصصة، أو من خلال مواقع الويب المتخصصة، مثل موقع (I Google)، وذلك من خلال تحديد المدرب الاحتياجات التدريبية، التي تمكن المتدرب من إنشاء بيئة التعلم الشخصية التي تمكنه من الإفادة من عملية التدريب على أكمل وجه، بحيث يستطيع أن يستخلص مصادر التعلم التي تثري التدريب، وطريقة عرضها داخل تلك البيئة. ويقسم كل من& Schaffert) (Hilzensauer, 2008أدوات بناء بيئات التعلم الشخصية إلى ما يلي:

- أدوات تساعد في إنشاء المحتوى التعليمي: وتشتمل الأدوات التي تساعد في بناء محتوى بيئات التعلم الشخصية ومواقع الروابط الاجتماعية، ومواقع الصور، ومواقع الفيديو والمدونات، الويكي وغيرها.
- أدوات تساعد في التواصل: وتأتي مكملة لوظيفة البريد الإلكتروني مثل خدمة تويتر (Twitter).
- أدوات تساعد في التشبيك الاجتماعي: وهي خدمات تساعد في ربط الأشخاص بعضهم ببعض لتبادل الخبرات والمعلومات، مثل موقع فيس بوك (Facebook)، وموقع ماي سبيس (Myspace).
- أدوات تساعد في فاعلية الأدوات السابقة: مثل استخدام خلاصات المواقع واستخدام الوسوم (Tags) لتوصيف المصادر المختلفة.

وتؤكد نتائج حلقة النقاش الثالثة عشرة المنعقدة في المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد (2014م) على أهمية استخدام بيئات التعلم الشخصية في التدريب الإلكتروني،

والتي تتمثل فيما يلي:

- ازدياد الحاجة إلى التعلم طوال الحياة، والذي نشأ من المعدل المتزايد للتطور التكنولوجي والاجتماعي والتغيرات في السوق، مما دفعت بالأشخاص إلى المزيد من التعلم؛ لرفع مستوى المهارات والمعرفة، وحتى يبقوا على اطلاع بجديد تخصصاتهم.
- زيادة الوصول إلى المعلومات والأشخاص، فتزايد حجم المعلومات التي نستطيع الوصول إليها يثير تساؤلاً حول المعلومات التي يجب أن نوليها اهتماماً، حتى لا نقع في فخ المعلومات الزائدة.
- خلق المزيد من الفرص للعمل، والرغبة في التواصل مع الأشخاص الآخرين؛ من أجل العمل والتعلم.
- التغيرات التي طرأت في الطرق التربوية للتعلم، والتي ركزت على أن تكون أنظمة التعلم الإلكتروني تحت سيطرة المتعلم.
- خدمة الأشخاص الذين يستخدمون وسائل أخرى للتعلم، مثل الهواتف الجوالة والمساندات الشخصية (PDA) وغيرها من الأجهزة المتنقلة.
- التحول نحو التعليم الإلكتروني في المؤسسات التعليمية والتدريبية، وانخفاض معدل استخدام التعليم التقليدي بها.

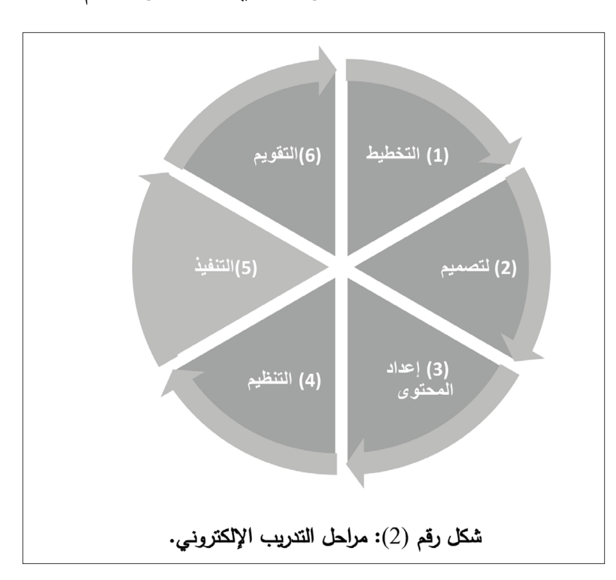
ثانياً: التدريب الإلكتروني:-

يعتمد التدريب الإلكتروني على الإفادة من العملية التدريبية بكافة جوانبها دون الانتقال إلى موقع التدريب التقليدي، ودون وجود المدرب والمتدربين في الحيز المكاني نفسه، وإدارة العملية التدريبية بأسرع وقت وأقل تكلفة، وتؤكد نتائج دراسة كل من(Khademi & Haghshenas, 2011) أن التدريب الإلكتروني يرفع من معدل المعرفة التي يحصل عليها المتدرب بشكل أكبر مما يتحصل عليه من معرفة عند التدريب بالطريقة التقليدية، كما أن كم المحتوى التدريبي وشكله يفوق المحتوى المستخدم في التدريب التقليدي، بالإضافة إلى انخفاض الوقت التدريبي الذي يرجع إلى تحسن المحتوى التدريبي الإلكتروني وقدرة المتدربين على اختيار معارفهم وتخطى بعض أجزاء التدريب.

فالتدريب الإلكتروني يؤدي إلى تغيير اتجاه المتدربين نحو التعليم الإلكتروني من خلال فاعلية تصميم الجلسات التدريبية عبر الويب، وإتاحة المحتوى التدريبي، وانخفاض تكاليف التدريب، وسهولة تنظيم التدريب، بالإضافة إلى البطاقات الإلكترونية، التي تحدد الاحتياجات التدريبية للمتدربين، والتي تقيم أداء كل من المدرب والمتدرب، كل على حدة وبطريقة إلكترونية؛ مما يرفع من مستوى جودة

التدريب الإلكتروني، ويكون أثر البرنامج التدريبي الإلكتروني وفاعليته كبيراً في عمليات التحول نحو التعليم الإلكتروني بمؤسسات التعليم،(Altimari, et al., 2012).

وتمر عملية التدريب الإلكتروني بمجموعة من المراحل، كما يشير كل من (الحميري، 2008)، و(Pearson, Green & Gkatzidou, 2008)، حيث يمكن إيجاز هذه المراحل كما في الشكل رقم (2):



شكل رقم (2): مراحل التدريب الإلكتروني.

المرحلة الأولى: تخطيط التدريب الإلكتروني: تتطلب تلك المرحلة تقدير الاحتياجات المستقبلية للمتدربين؛ للعمل على إشباعها وتحديد الأهداف العامة، والخاصة للتدريب، ووضوحها، ووضع السياسات، والاستراتيجيات، والإجراءات اللازمة لتطوير أداء المتدربين، والمسؤول في المقام الأول عن تلك المرحلة، هي الجهة المستفيدة من التدريب، ومن سيقوم بأداء التدريب (المدرب).

المرحلة الثانية: تصميم التدريب الإلكتروني: وتعني الكيفية التي يتم من خلالها تحويل المرحلة الأولى-مرحلة التخطيط للتدريب- إلى إجراءات؛ لتحقيق أهداف التدريب، وتصميم الأنشطة التدريبية، وتصميم المنهج التدريبي المراد تقديمه عبر الويب.

المرحلة الثالثة: إعداد المحتوى التدريبي الإلكتروني: وتشتمل الإجراءات التدريبية التالية:

- تجهيز محتوى الدورات التدريبية: وذلك في ضوء تحليل الاحتياجات التدريبية للمتدربين باستخدام الطرق المنهجية، وتحليل النظم، وذلك لربط المحتوى بالأهداف التعليمية المراد تحقيقها، وأن يكون صحيحاً من الناحية العلمية، وقابلاً للتطبيق، ثم وضع سلسلة من الدروس وفقاً للتسلسل المنطقي لأداء المهام، ويجب أن يشتمل كل درس من دروس التدريب على العناصر التالية: رقم الدرس، وعنوانه، والهدف العام للدرس، والأهداف التعليمية له، ومحتوى الدرس، وأنشطته، وملخص له.
- تصميم أنشطة الدورات التدريبية: ويكون الهدف منه إثراء المحتوى التدريبي في إطار معايير الجودة العالمية؛ لتصميم المحتوى الإلكتروني، ولتحقيق تدريب ذاتي تفاعلي قائم على تفاعل المتدرب مع المحتوى، وتفاعل المتدربين معاً، وتفاعل المدرب مع المتدربين، وتفاعل المتدرب مع واجهة

التفاعل الخاصة بالموقع التدريبي عبر الويب.

- تصميم الموقع وتهيئة بيئة التدريب: حيث يتبنى الموقع عملية التدريب الإلكتروني؛ لإجراء المحاضرات الإلكترونية، ونشر المحتوى التدريبي المدعوم بالأنشطة التفاعلية، وربطه أيضاً - بالروابط الإثرائية التي تثري عملية التدريب، بالإضافة إلى الاختبارات والمقاييس الإلكترونية المتاحة على الموقع التدريبي ودعم اللغة العربية وسهولة الاستخدام وتوفير الدعم الفني ووجود أدوات التدريب المناسبة.

المرحلة الرابعة: تنظيم التدريب: وذلك من خلال تحديد المدة الزمنية للتدريب، بحيث يتضمن بناء القاعات الافتراضية، المواد، والأنشطة التدريبية الخاصة به؛ كالمحتوى التدريبي، وموضوعات المحادثة الإلكترونية، والمصادر الإثرائية، والاختبارات التدريبية، ومقاييس التدريب، ووسائل الدعم الفني وأدواته.

المرحلة الخامسة: تنفيذ التدريب الإلكتروني: من خلال الدخول إلى نظام التدريب الإلكتروني، وتشغيل القاعات الافتراضية، وعرض جدول التدريب، وعرض المحتوى، وتضمين الأنشطة الإثرائية وعرضها، وظهور الاختبارات والتقييمات، وكافة الأنشطة التدريبية.

المرحلة السادسة: تقويم التدريب الإلكتروني: وتعد المعايير ضرورية جداً؛ لاستخدامها في عملية التدريب، حيث إن التقويم من خلال المعايير يساعد على إجراء التعديلات اللازمة لتطوير نظام التدريب.

وذكر (قنديل، 2010م) أن التدريب عن بعد يعمل على تحقيق العديد من المميزات ومنها:-

1. المساعدة في اكتساب مهارات وخبرات متنوعة.
2. الاطلاع على أحدث القرارات واللوائح فور صدورها.
3. التشجيع على التعليم الإيجابي وربط المعلومة، كما تؤدى إلى التجريب والمشاهدة والاستنتاج.
4. المساعدة على تدريب أكبر عدد ممكن من المتدربين في وقت واحد.
5. تقليل التكلفة واختصار الوقت والجهد عن التدريب التقليدي، حيث تتميز بشيوع ظاهرة الحجم الكبير مع التكلفة المنخفضة.
6. الجمع بين أطراف متعددة تفصل بينهم المسافات الشاسعة، وكأنهم في حجرة واحدة.
7. الاطلاع على أحدث الأبحاث العلمية سواء محلية أو عالمية.
8. المتدرب يكون تحت المتابعة والتوجيه في وقت واحد.
9. الحاجه إلى أقل عدد ممكن من المدربين.
10. استقطاب مدربين على أعلى مستوى عالمي ومحلي.
11. استخدام الوسائل السمعية والبصرية.
12. إمكانية إقامته في أي وقت.

ويعد التعليم الإلكتروني من أهم وسائل رفع

مستوى الأداء التعليمي بمؤسسات التعليم العالي، ويقوم التعليم الإلكتروني على تفعيل الوسائل الإلكترونية (برامج وأدوات) في علميات إنشاء المقررات، ونشرها، وعرضها، وتخزينها، وحفظها، واسترجاعها، في أي وقت، وفي أي مكان، بحيث يفيد من هذا النظام كل من: عضو هيئة التدريس، والطالب، وقد اتجهت الدول المتقدمة إلى دمج التعليم الإلكتروني، وتقنياته في العملية التعليمية، وربط جمع المناهج الدراسية به، ويشير (العنزي، 2014م) إلى أن دمج التعليم الإلكتروني مع التعليم التقليدي يعد أول مراحل التحول نحو الجامعة الذكية والمؤسسات الذكية، فالتحول نحو التعليم الإلكتروني يجعل عمليات التعليم والتدريب داخل مؤسسات التعليم العالي متاحاً لمن يرغب أينما كان، وفي أي جزء من العالم، وفي الوقت الذي يناسبه، ويضيف: أن سعي مؤسسات التعليم العالي الممثلة في الجامعات بالمملكة العربية السعودية في العموم، وبجامعة الحدود الشمالية على وجه الخصوص إلى تقديم خدمات تعليمية عالية الجودة إلى الطلاب في أماكنهم المختلفة، حيث تسعى إلى التحول الجامعي نحو التعليم الإلكتروني، وإنجاح تطبيق التقنيات الحديثة في مجتمع الجامعة.

ويشير كل من التيمري وآخرون (Altimari, et al., 2012) إلى أن قيام مؤسسات التعليم العالي بقبول التعليم الإلكتروني وتبني تقنياته، واستعداد أعضاء هيئة التدريس إلى التفاعل معها، والتدرب عليها من أهم وسائل التحول نحو التعليم الإلكتروني، بمؤسسات التعليم العالي. وتتفق توصيات حلقة النقاش الثانية عشرة بالمركز الوطني للتعلم الإلكتروني، والتعليم عن بعد (2014م)، مع نتائج دراسة (العنزي، 2014م) والتي تشير إلى أن هناك مجموعة من التحديات التي تواجه الجامعات الناشئة عند التحول إلى التعليم الإلكتروني تبدأ بالبنية التحتية، ونظم إدارة التعلم الإلكتروني والأجهزة الداعمة للتعليم الإلكتروني، أما التحدي الثاني فيتمثل في أعضاء هيئة التدريس، وتبني نسبة كبيرة منهم لطرائق التدريس القديمة، والابتعاد عن طرق التدريس المعتمدة على التقنيات الحديثة، واستخدام التعليم الإلكتروني في تدريسهم للمواد الدراسية، حيث تستطيع جامعات المملكة العربية السعودية المنافسة مع الجامعات العالمية بالاعتماد على استخدام التقنيات الحديثة، والتحول نحو التعليم الإلكتروني لتصبح جامعات ذكية (Smart Universities).

ويرى كل من (العنزي، 2014م) و(Pearson, et al.,2008) أنه من أهم مراحل التحول نحو التعليم الإلكتروني بمؤسسات التعليم العالي استخدام التقنيات الحديثة؛ لتحقيق أهدافها الأكاديمية والبحثية والإبداعية والإدارية، ومن ثَمَّ التحول من بيئة تعليمية تقليدية إلى بيئة تعليمية ذكية رائدة، وذلك من خلال عدة محاور رئيسة أبرزها ما يلي:

- تأمين البنية الأساسية للتعليم الإلكتروني من أجهزة وبرامج خاصة مثلاً (LMS) مثل نظام البلاك بورد (Black board) أو الموديل (Moodle) وبذلك البنية التحتية قادرة على الوصول للمقررات الدراسية والاختبارات والمحاضرات في أي وقت ومن أي مكان.
- أتمتة جميع الوسائل المصاحبة للعملية التعليمية داخل قاعة الدراسة وخارجها.

- تدريب منسوبي الجامعة من أعضاء هيئة التدريس؛ لرفع كفاءتهم في الإفادة من التعليم الإلكتروني.
- تقديم التعليم الإلكتروني والدعم الفني اللازم لمنسوبي الجامعة وفق معايير الجودة العالمية.
- تعزيز ثقة منسوبي الجامعة بأهمية استخدام التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية والبحثية.

ويضيف كل من التيمري وآخرون (Altimari, et al.,2012) أنه لتحقيق التحول نحو التعليم الإلكتروني بمؤسسات التعليم العالي فإنه يلزم التخطيط الجيد لهذه العملية وذلك من خلال:

- ربط المقررات الدراسية بأنظمة التعلم الإلكتروني.
- تجهيز القاعات الدراسية بالتقنيات الحديثة من أجهزة العرض المسموع والمرئي واللوحات الإلكترونية التفاعلية.
- توفير البرامج التدريبية التخصصية التي تساعد عضو هيئة التدريس في تفعيل التعليم الإلكتروني داخل قاعة الدراسة وخارجها.
- نشر المقررات والمحتوى الإلكتروني بأنظمة نشر المحتوى؛ لتسهيل الوصول إليها من أي مكان وفي أي وقت.
- تفعيل أدوات التعليم الإلكتروني: كالمنتديات، والمدونات، والبريد الإلكتروني.
- دعم المكتبات الإلكترونية؛ لتسهيل عملية الوصول إلى أوعية رقمية.

ويرى الباحث أن التدريب الإلكتروني من أفضل الأساليب التي تناسب ظروف وإمكانات عصر التكنولوجيا، والذي فرض على جميع الميادين؛ حيث يتميز هذا التدريب بانخفاض تكاليفه مع زيادة العدد، كما يمكن للمتدربين الرجوع للتدريب والاطلاع عليه عند الاحتياج إليه في أي وقت، كما أن المتدرب هو المتحكم في العملية التعليمية، أما المدرب فيكتفي بتوجيه المتدرب، كذلك فالمتدرب الأقل مستوى لديه وقت لرفع مستواه والمتميز يستطيع التقدم دون انتظار الأقل مستوى.

فروض البحث:-

بعد الدراسة النقدية للإطار النظري والدراسات السابقة يُمكن للباحث صياغة الفروض الآتية: -

1. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لقدرات أعضاء هيئة التدريس لصالح القياس البعدي.
2. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للتحول نحو التعليم الإلكتروني لصالح القياس البعدي.

إجراءات البحث:-

1 - **منهج البحث:-** نظراً لطبيعة البحث الحالي وأهدافه اعتمد الباحث على المنهج شبه التجريبي والتصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة.

2 - **حدود البحث:-**

- الحدود الموضوعية:- تتمثل في بيئات التعلم الشخصية (PLE) وقدرات أعضاء هيئة التدريس.
- الحدود الزمنية:- تم تطبيق الشق الميداني لهذا البحث خلال الفترة الزمنية من 16/ 4/ 2016 إلى 29/ 4/ 2016.
- الحدود المكانية:- تم تطبيق الشق الميداني لهذا البحث في جامعة الحدود الشمالية، بالمملكة العربية السعودية.

3 - **عينة البحث**:-

تكون مجتمع البحث من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية، وتم اشتقاق عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس (رجالاً/ نساءًا)، بعدد من كليات الجامعة (التربية والآداب، وإدارة الأعمال، والاقتصاد المنزلي، والمجتمع، والعلوم والآداب) حيث تكونت العينة الاستطلاعية من (26) عضو هيئة تدريس، في حين تكونت العينة الأساسية من (34) عضو هيئة تدريس.

4 - **أدوات البحث**:-

أ- مقياس قدرات أعضاء هيئة التدريس:- (إعداد/ الباحث).

1 - **الهدف من المقياس**:-

يهدف هذا المقياس إلى قياس قدرات أعضاء هيئة التدريس بكليات (التربية والآداب، وإدارة الأعمال، والاقتصاد المنزلي، والمجتمع، والعلوم والآداب) بجامعة الحدود الشمالية.

ويتكون هذا المقياس من عدد (40) مفردة لقياس قدرات أعضاء هيئة التدريس، قام الباحث بصياغتها بعد الاطلاع على بعض المقاييس السابقة التي عُنيت بقياس قدرات أعضاء هيئة التدريس.

2 - **صدق المقياس**:-

قام الباحث بحساب صدق مقياس قدرات أعضاء هيئة التدريس باستخدام صدق المحكمين وصدق المحتوى اللاوشي Lawshe Content Validity Ratio (CVR) حيث تم عرض الاختبار في صورته الأولية على عدد (8) من أساتذة تكنولوجيا التعليم والمناهج وطرق التدريس بالجامعات السعودية مصحوباً بمقدمة تمهيدية تضمنت توضيحاً لمجال البحث، والهدف منه، والتعريف الإجرائي لمصطلحاته، بهدف التأكد من صلاحيته وصدقه لقياس قدرات أعضاء هيئة التدريس، وإبداء ملاحظاتهم حول: -

- مدى وضوح وملائمة صياغة مفردات المقياس.
- مدى وضوح تعليمات المقياس.
- مدى كفاية عدد مفردات المقياس.
- تعديل أو حذف أو إضافة ما يرونه يحتاج إلى ذلك.

وقد قام الباحث بحساب نسب اتفاق المحكمين السادة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات على كل مفردة من مفردات المقياس من حيث: مدى تمثيل مفردات المقياس لقياس قدرات أعضاء هيئة التدريس. كما قام الباحث بحساب صدق المحتوى باستخدام معادلة لاوشي Lawshe لحساب نسبة صدق المحتوى Content Validity Ratio (CVR) لكل سؤال من أسئلة مقياس قدرات أعضاء هيئة التدريس (Johnston & Wilkinson, 2009).

ويوضح الجدول الآتي نسب اتفاق المحكمين ومعامل صدق لاوشي لمقياس قدرات أعضاء هيئة التدريس.

جدول رقم (1)

نسب اتفاق المحكمين ومعامل صدق لاوشي لمقياس قدرات أعضاء هيئة التدريس (ن=8)

م	العدد الكلي للمحكمين	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق ٪	معامل صدق لاوشي CVR	القرار المُتعلق بالمفردة
1	8	8	0	100	1	تُقبل
2	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
3	8	8	0	100	1	تُقبل
4	8	6	2	75	0.500	تُعدل وتُقبل
5	8	8	0	100	1	تُقبل
6	8	8	0	100	1	تُقبل
7	8	6	2	75	0.500	تُعدل وتُقبل
8	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
9	8	8	0	100	1	تُقبل
10	8	8	0	100	1	تُقبل
11	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
12	8	8	0	100	1	تُقبل
13	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
14	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
15	8	8	0	100	1	تُقبل
16	8	6	2	75	0.500	تُعدل وتُقبل
17	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
18	8	8	0	100	1	تُقبل
19	8	8	0	100	1	تُقبل
20	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
21	8	8	0	100	1	تُقبل
22	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
23	8	6	2	75	0.500	تُعدل وتُقبل
24	8	8	0	100	1	تُقبل
25	8	6	2	75	0.500	تُعدل وتُقبل
26	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
27	8	8	0	100	1	تُقبل
28	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
29	8	8	0	100	1	تُقبل
30	8	8	0	100	1	تُقبل
31	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
32	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
33	8	8	0	100	1	تُقبل
34	8	8	0	100	1	تُقبل
35	8	6	2	75	0.500	تُعدل وتُقبل
36	8	8	0	100	1	تُقبل
37	8	6	2	75	0.500	تُعدل وتُقبل
38	8	6	2	75	0.500	تُعدل وتُقبل
39	8	8	0	100	1	تُقبل
40	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
متوسط النسبة الكلية للاتفاق على المقياس					٪ 90.94	

يتضح من الجدول السابق أن نسب اتفاق السادة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات على أسئلة مقياس قدرات أعضاء هيئة التدريس تتراوح ما بين (٪100-75).

كما يتضح من الجدول السابق اتفاق السادة المحكمين على مفردات مقياس قدرات أعضاء هيئة التدريس بنسبة اتفاق كلية بلغت (٪90.94).

وعن نسبة صدق المحتوى (CVR) للاوشي يتضح من الجدول السابق أن جميع مفردات مقياس قدرات أعضاء هيئة التدريس تتمتع بقيم صدق محتوى مقبولة، كما بلغ متوسط نسبة صدق المحتوى للمقياس ككل (0.819) وهي نسبة صدق مقبولة.

وقد أفاد الباحث من أراء وتوجيهات السادة المحكمين من خلال مجموعة من الملاحظات مثل: -

- تعديل صياغة بعض مفردات المقياس؛ لتصبح أكثر وضوحاً.
- إعادة ترتيب بعض المفردات بتقديم بعضها على بعض.

ومن خلال حساب صدق مقياس قدرات أعضاء هيئة التدريس بطريقتي صدق المحكمين وصدق لاوشي يتضح أن المقياس يتمتع بمعامل صدق مقبول؛ مما يشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي، والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها البحث.

3 - ثبات المقياس: -

□ معامل ثبات ألفا كرونباخ: -

Cronbach's alpha

قام الباحث بحساب ثبات مقياس قدرات أعضاء هيئة التدريس باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، وقد بلغت قيمة معامل ثبات مقياس قدرات أعضاء هيئة التدريس باستخدام طريقة ألفا كرونباخ ككل، وهي (0.809) وهي قيمة معامل ثبات مرتفع.

□ معامل ثبات إعادة التطبيق: -

Test- Retest

قام الباحث بحساب ثبات مقياس قدرات أعضاء هيئة التدريس باستخدام طريقة إعادة التطبيق، وذلك بإعادة تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية البالغ عددها (26) عضو هيئة تدريس بفاصل زمني قدره (3) أسابيع، وقد بلغت قيمة معامل ثبات إعادة التطبيق للمقياس ككل (0.843**) وهو معامل ثبات دال إحصائياً عند مستوي دلالة (0.01).

ومما تقدم ومن خلال حساب ثبات مقياس قدرات أعضاء هيئة التدريس بطريقتي ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق يتضح أن المقياس

يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات، مما يشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي، والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها البحث.

ب- مقياس التحول نحو التعليم الإلكتروني: - (إعداد/ الباحث).

1 - وصف المقياس: -

يهدف هذا المقياس إلى التحول نحو التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات (التربية والآداب، وإدارة الأعمال، والاقتصاد المنزلي، والمجتمع، والعلوم والآداب) بجامعة الحدود الشمالية.

ويتكون هذا المقياس من عدد (30) مفردة لقياس التحول نحو التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس، قام الباحث بصياغتها بعد الاطلاع على بعض المقاييس السابقة التي عُنيت بقياس قدرات أعضاء هيئة التدريس.

2 - صدق المقياس: -

قام الباحث بحساب صدق مقياس التحول نحو التعليم الإلكتروني باستخدام صدق المحكمين وصدق المحتوى للاوشي Lawshe Content Validity Ratio (CVR) حيث تم عرض الاختبار في صورته الأولية على عدد (8) من أساتذة تكنولوجيا التعليم والمناهج وطرق التدريس بالجامعات السعودية مصحوباً بمقدمة تمهيدية تضمنت توضيحاً لمجال البحث، والهدف منه، والتعريف الإجرائي لمصطلحاته، بهدف التأكد من صلاحيته وصدقه لقياس التحول نحو التعليم الإلكتروني، وإبداء ملاحظاتهم حول: -

- مدى وضوح وملائمة صياغة مفردات المقياس.
- مدى وضوح تعليمات المقياس.
- مدى كفاية عدد مفردات المقياس.
- تعديل أو حذف أو إضافة ما يرونه يحتاج إلى ذلك.

وقد قام الباحث بحساب نسب اتفاق المحكمين السادة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات على كل مفردة من مفردات المقياس من حيث: مدى تمثيل مفردات المقياس لقياس التحول نحو التعليم الإلكتروني. كما قام الباحث بحساب صدق المحتوى باستخدام معادلة لاوشي Lawshe لحساب نسبة صدق المحتوى Content Validity Ratio (CVR) لكل سؤال من أسئلة مقياس التحول نحو التعليم الإلكتروني.

ويوضح الجدول الآتي نسب اتفاق المحكمين ومعامل صدق لاوشي لمقياس التحول نحو التعليم الإلكتروني.

جدول رقم (2)
نسب اتفاق المحكمين ومعامل صدق لاوشي لمقياس التحول نحو التعليم الإلكتروني (ن=8)

م	العدد الكلي للمحكمين	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق ٪	معامل صدق لاوشي CVR	القرار المُتعلق بالمفردة
1	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
2	8	8	0	100	1	تُقبل
3	8	8	0	100	1	تُقبل
4	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
5	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
6	8	8	0	100	1	تُقبل
7	8	8	0	100	1	تُقبل
8	8	8	0	100	1	تُقبل
9	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
10	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
11	8	6	2	75	0.500	تُعدل وتُقبل
12	8	8	0	100	1	تُقبل
13	8	6	2	75	0.500	تُعدل وتُقبل
14	8	8	0	100	1	تُقبل
15	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
16	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
17	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
18	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
19	8	8	0	100	1	تُقبل
20	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
21	8	8	0	100	1	تُقبل
22	8	8	0	100	1	تُقبل
23	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
24	8	6	2	75	0.500	تُعدل وتُقبل
25	8	8	0	100	1	تُقبل
26	8	8	0	100	1	تُقبل
27	8	8	0	100	1	تُقبل
28	8	8	0	100	1	تُقبل
29	8	6	2	75	0.500	تُعدل وتُقبل
30	8	8	0	100	1	تُقبل
متوسط النسبة الكلية للاتفاق على المقياس					٪ 92.08	

يتضح من الجدول السابق أن نسب اتفاق السادة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات على أسئلة مقياس التحول نحو التعليم الإلكتروني تتراوح ما بين (75-100٪).

كما يتضح من الجدول السابق اتفاق السادة المحكمين على مفردات مقياس التحول نحو التعليم الإلكتروني بنسبة اتفاق كلية بلغت (92.08٪).

وعن نسبة صدق المحتوى (CVR) للاوشي يتضح من الجدول السابق أن جميع مفردات مقياس التحول نحو التعليم الإلكتروني تتمتع بقيم صدق محتوى مقبولة، كما بلغ متوسط نسبة صدق المحتوى للمقياس ككل (0.842) وهي نسبة صدق مقبولة.

وقد أفاد الباحث من أراء وتوجيهات السادة المحكمين من خلال مجموعة من الملاحظات مثل:-

- تعديل صياغة بعض مفردات المقياس؛ لتصبح أكثر وضوحاً.
- إعادة ترتيب بعض المفردات بتقديم بعضها على بعض.

ومن خلال حساب صدق مقياس التحول نحو التعليم الإلكتروني بطريقتي صدق المحكمين وصدق لاوشي يتضح أن المقياس يتمتع بمعامل صدق مقبول؛ مما يشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي، والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها البحث.

3 - ثبات المقياس:-

☐ **معامل ثبات ألفا كرونباخ:- Cronbach's alpha**

قام الباحث بحساب ثبات مقياس التحول نحو التعليم الإلكتروني باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، وقد بلغت قيمة معامل ثبات مقياس التحول نحو التعليم الإلكتروني باستخدام طريقة ألفا كرونباخ ككل، وهي (0.782) وهي قيمة معامل ثبات مرتفع.

☐ **معامل ثبات إعادة التطبيق: - Test- Retest**

قام الباحث بحساب ثبات مقياس التحول نحو التعليم الإلكتروني باستخدام طريقة إعادة التطبيق، وذلك بإعادة تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية البالغ عددها (26) عضو هيئة تدريس، بفاصل زمني قدره (3) أسابيع، وقد بلغت قيمة معامل ثبات إعادة التطبيق للمقياس ككل (0.826**) وهو معامل ثبات دال إحصائياً عند مستوي دلالة (0.01).

ومما تقدم ومن خلال حساب ثبات مقياس التحول نحو التعليم الإلكتروني بطريقتي ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق يتضح أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات، مما يشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي، والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها البحث.

برنامج التدريب الإلكتروني المقترح: -

يستند هذا البرنامج التدريبي إلى بيئات التعلم الشخصية (PLE)؛ بهدف تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية في التحول نحو التعليم الإلكتروني، وتطلب تنفيذ البرنامج التدريبي القائم على بيئات التعلم الشخصية (16) ساعة تدريبية.

- **الأهداف العامة للبرنامج التدريبي: -**

1. تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية
2. تنمية قدرات التحول نحو التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية.

- **الأهداف السلوكية للبرنامج التدريبي:-**

بعد الانتهاء من هذا البرنامج التدريبي يجب أن يكون المتدرب قادراً على أن:-

1. يُجيد استخدام الأدوات المتاحة في النظام.
2. يدير صفحته الشخصية.
3. يُضيف إعلانات إلى صفحته الشخصية.
4. يرفع الواجبات ويصححها.
5. يُعد اختباراً إكترونياً في مجال تخصصه.
6. يُدير المحتوى التعليمي ويُصنفه.
7. يُصمم المنتديات ويديرها.
8. يستخدم الرسائل والبريد الإلكتروني.

- **طرائق التدريس المستخدمة في البرنامج التدريبي: -**

1. طريقة المحاضرة.
2. طريقة المناقشة.
3. طريقة العصف الذهني.
4. طريقة التعلم التعاوني.
5. طريقة الرحلات المعرفية Web Quest.

- **محتوى البرنامج التدريبي: -**

1. مقدمة عن التعليم الإلكتروني ونظام بلاك بورد.
2. كيفية تسجيل الدخول لموقع النظام.
3. تحرير المعلومات الشخصية.
4. التعرف على الوحدات النمطية (Modules).
5. قائمة المقرر الرئيسة.
6. تسجيل الدخول كطالب إلى مقرر خاص، وحل الواجبات والاختبارات والمشاركة في المنتديات.
7. عناصر إنشاء المحتوى والتركيز على كل عنصر لإنتاج مقرر إلكتروني.
8. الإعلانات، إضافة رابط وكيفية إنشائها.
9. البريد الإلكتروني ورسائل الدورة التدريبية والتقويم.
10. 1الواجبات إنشاؤها ورفعها للطلاب، وبعد ذلك تقييمها بعد رد الطلاب عليها.
11. تصميم شكل المقرر التدريبي وبنيته.
12. الاختبارات إنشاؤها وتصميمها، ومن ثم التحكم بنشرها.
13. مركز التقديرات وتقييم الواجبات والاختبارات.
14. 1 إنشاء المنتديات وسلاسل الرسائل وإعدادات المنتدى.

- **التخطيط الزمنى لجلسات البرنامج التدريبي: -**

تطلب تنفيذ البرنامج التدريبي القائم على بيئات التعلم الشخصية عدد (8) جلسات تدريبية

بواقع عدد (16) ساعة تدريبية، ويوضح الجدول الآتي المخطط الزمنى والمحتوى التعليمي لجلسات البرنامج التدريبي: -

- **صدق البرنامج التدريبي:** -

تم عرض البرنامج التدريبي القائم على بيئات التعلم الشخصية في صورته الأولية على عدد (8)

جدول رقم (3)

المخطط الزمنى والمحتوى التعليمي لجلسات البرنامج التدريبي

م	اليوم	التوقيت	المحتوى التعليمي والتدريبي	عدد الساعات
1	الاثنين	10-12	▪ التطبيق القبلي لأدوات البحث والترحيب بالمشاركين وتوعيتهم بطبيعة البرنامج وعدد الجلسات ومواعيد اللقاءات.	2
2	الأربعاء	12-2	▪ مقدمة عن التعليم الإلكتروني ونظام بلاك بورد. ▪ كيفية تسجيل الدخول لموقع النظام. ▪ تحرير المعلومات الشخصية.	2
3	الاثنين	10-12	▪ التعرف على الوحدات النمطية (seludoM). ▪ قائمة المقرر الرئيسة. ▪ تسجيل الدخول كطالب إلى مقرر خاص وحل الواجبات والاختبارات والمشاركة في المنتديات.	2
4	الأربعاء	12-2	▪ عناصر إنشاء المحتوى والتركيز على كل عنصر لإنتاج مقرر إلكتروني. ▪ الإعلانات، إضافة رابط وكيفية إنشائها. ▪ البريد الإلكتروني ورسائل الدورة التدريبية والتقويم.	2
5	الاثنين	10-12	▪ الواجبات إنشاؤها ورفعها للطلاب وبعد ذلك تقييمها بعد رد الطلاب عليها. ▪ تصميم شكل المقرر التدريبي وبنيته.	2
6	الأربعاء	12-2	▪ الاختبارات إنشاؤها وتصميمها، ومن ثم التحكم بنشرها. ▪ مركز التقديرات وتقييم الواجبات والاختبارات.	2
7	الاثنين	10-12	▪ إنشاء المنتديات وسلاسل الرسائل وإعدادات المنتدى.	2
8	الأربعاء	12-2	التطبيق البعدي لأدوات البحث وتقويم البرنامج وغلقه وشكر السادة المشاركين.	2
المجموع الكلي				16

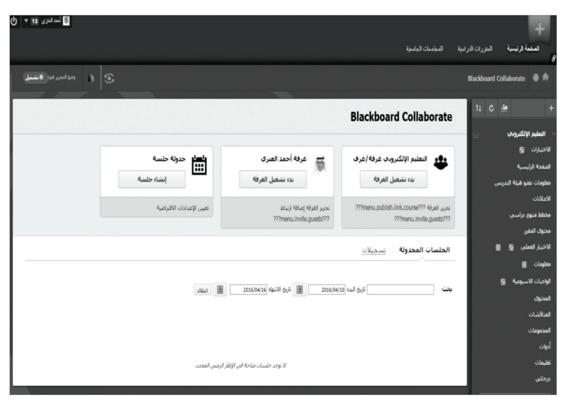
جدول رقم (4)

نسب اتفاق السادة المحكمين حول البرنامج التدريبي القائم على بيئات التعلم الشخصية (ن=8)

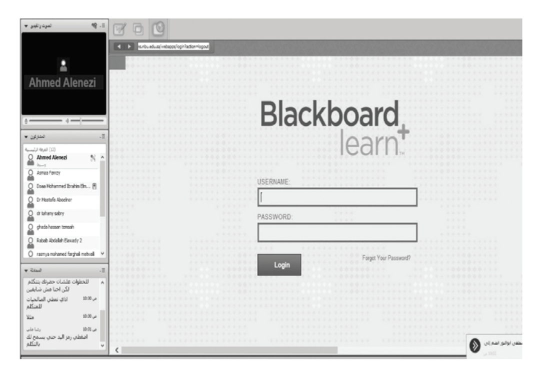
م	البند	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق ٪
1	وضوح أهداف البرنامج التدريبي.	8	0	100
2	مدى الترابط بين جلسات البرنامج التدريبي.	8	0	100
3	مدى الترابط بين أهداف البرنامج التدريبي ومحتواه.	7	1	87.5
4	مدى كفاية المدة الزمنية المُخططة للبرنامج التدريبي.	6	2	75
5	مدى فعالية الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج التدريبي.	7	1	87.5
6	مدى فعالية الأنشطة المختلفة ومدى ارتباطها بأهداف البرنامج التدريبي.	8	0	100
7	مدى كفاية أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج التدريبي وملائمتها.	7	1	87.5
النسبة الكلية للاتفاق على البرنامج		٪ 91.07		

من أساتذة تكنولوجيا التعليم والمناهج وطرق التدريس بالجامعات السعودية مصحوباً بمقدمة تمهيدية تضمنت توضيحاً لمجال البحث، والهدف منه، والتعريف الإجرائي لمصطلحاته؛ بهدف التأكد من صلاحيته وصدق بنائه وقدرته على تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية في التحول نحو التعليم الإلكتروني، وإبداء ملاحظاتهم حول مدى: -

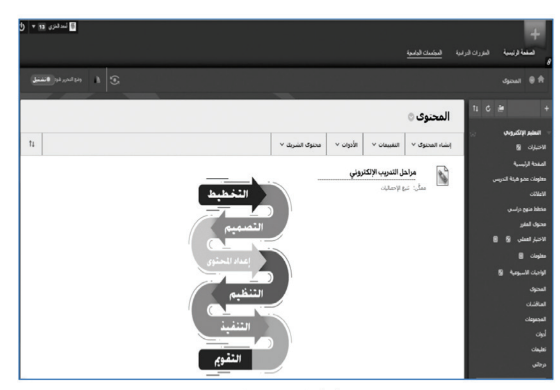
- وضوح أهداف البرنامج التدريبي.
- الترابط بين جلسات البرنامج التدريبي.
- الترابط بين أهداف البرنامج التدريبي ومحتواه.
- كفاية المدة الزمنية المُخططة للبرنامج التدريبي.
- فعالية الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج التدريبي.
- فعالية الأنشطة المختلفة ومدى ارتباطها بأهداف البرنامج التدريبي.
- كفاية أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج التدريبي وملائمتها.



شكل (3) البرنامج التدريبي



شكل (4) البرنامج التدريبي



شكل (5) البرنامج التدريبي

ويوضح الجدول رقم (4) نسب اتفاق السادة المحكمين حول البرنامج التدريبي القائم على بيئات التعلم الشخصية.

يتضح من الجدول السابق أن نسبة الاتفاق الكلية من قبل السادة المحكمين على صلاحية البرنامج التدريبي القائم على بيئات التعلم الشخصية بلغت (٪91.07)، وهي نسبة اتفاق مرتفعة؛ مما يُشير إلى صلاحية البرنامج للتطبيق والوثوق بالنتائج التي سيُسفر عنها البحث. وتوضح الأشكال (3-5) بعض شاشات البرنامج التدريبي.

نتائج البحث

ومناقشتها وتفسيرها: -

يتناول هذا الجزء اختبار صحة فروض البحث وتفسير النتائج ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، ويختتم الباحث هذا الجزء بتوصيات البحث والبحوث المقترحة.

اعتمد الباحث في التحليل الإحصائي للبيانات للتأكد من صحة فروض البحث من عدمها على الأساليب الإحصائية الآتية: -

- اختبار «ت» t-Test للمقارنة بين المتوسطات المرتبطة وغير المرتبطة.

جدول (5)
دلالة الفروق وحجم التأثير بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لقدرات أعضاء هيئة التدريس (ن=34)

المتغيرات	القياس القبلي		القياس البعدي		دلالة الفروق		حجم التأثير (η2)	
	م	ع	م	ع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القيمة	الدلالة
قدرات أعضاء هيئة التدريس	17	11.135	39	11.196	8.124	0.01	0.667	مرتفع

جدول (6)

دلالة الفروق وحجم التأثير بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للتحول نحو التعليم الإلكتروني (ن=34)

المتغيرات	القياس القبلي		القياس البعدي		دلالة الفروق		حجم التأثير (η2)	
	م	ع	م	ع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القيمة	الدلالة
التحول نحو التعليم الإلكتروني	61.16	7.57	83.28	4.32	14.798	0.01	0.869	مرتفع

- حجم التأثير Effect Size.
- نسبة الكسب المعدل لبلاك Blacke Modified Gain Ratio.

واستخدم الباحث في التحليل الإحصائي للبيانات حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS) (20، وفيما يلي اختبار فروض البحث وتفسير النتائج ومناقشتها: -

1 - اختبار الفرض الأول: -

ينص على أنه يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لقدرات أعضاء هيئة التدريس لصالح القياس البعدي.

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار «ت» t-test للمجموعات المرتبطة لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لقدرات أعضاء هيئة التدريس.

كما قام الباحث بحساب حجم التأثير مربع إيتا (η2) للتعرف على حجم تأثير البرنامج التدريبي القائم على بيئات التعلم الشخصية (PLE) في تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية.

ويوضح الجدول السابق رقم (5) دلالة الفروق وحجم التأثير بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لقدرات أعضاء هيئة التدريس.

يتضح من الجدول السابق أنه يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لقدرات أعضاء هيئة التدريس لصالح القياس البعدي، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (8.124) وهي

قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).

وعن حجم تأثير (η2) البرنامج التدريبي القائم على بيئات التعلم الشخصية (PLE) في تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية، يتضح من الجدول السابق أن حجم تأثير البرنامج التدريبي القائم على بيئات التعلم الشخصية (PLE) في تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية بلغ (0.667)، وهو حجم تأثير مرتفع، أي: أن نسبة التباين في قدرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية، والتي ترجع للبرنامج التدريبي القائم على بيئات التعلم الشخصية (PLE) هي (66.7٪).

2 - اختبار الفرض الثاني: -

ينص على أنه «يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للتحول نحو التعليم الإلكتروني لصالح القياس البعدي».

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار «ت» t-test للمجموعات المرتبطة لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للتحول نحو التعليم الإلكتروني.

كما قام الباحث بحساب حجم التأثير مربع إيتا (η2) للتعرف على حجم تأثير البرنامج التدريبي القائم على بيئات التعلم الشخصية (PLE) في تنمية التحول نحو التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية.

ويوضح الجدول رقم (6) دلالة الفروق، وحجم التأثير بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للتحول نحو التعليم الإلكتروني.

يتضح من الجدول السابق أنه يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للتحول نحو التعليم الإلكتروني لصالح القياس البعدي، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (14.798)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).

وعن حجم تأثير (2) البرنامج التدريبي القائم على بيئات التعلم الشخصية (PLE) في تنمية التحول نحو التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية، يتضح من الجدول السابق أن حجم تأثير البرنامج التدريبي

القائم على بيئات التعلم الشخصية (PLE) في تنمية التحول نحو التعليم الإلكتروني بلغ (0.869)، وهو حجم تأثير مرتفع، أي: أن نسبة التباين في التحول نحو التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية، والتي ترجع للبرنامج التدريبي القائم على بيئات التعلم الشخصية (PLE) هي (86.9٪).

مناقشة وتفسير نتائج البحث: -

فيما يختص بالدراسات التي بحثت في فعالية برامج التدريب الإلكتروني تتفق هذه النتيجة مع نتائج الكثير من الدراسات والبحوث السابقة مثل دراسة (أبو خطوة، 2013م) والتي كشفت نتائجها عن فاعلية برنامج مقترح قائم على التدريب الإلكتروني عن بعد في تنمية بعض مهارات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس، كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (بدر، 2011م) والتي كشفت نتائجها عن فعالية برنامج تدريبي عبر الإنترنت في تنمية معارف ومهارات بناء الاختبارات التحصيلية لدى معلمات الرياضيات، كذلك تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الحميري، 2008م) والتي كشفت نتائجها عن وجود أثر دال إحصائياً لبرنامج تدريب إلكتروني مقترح لتدريب معلمي العلوم على بعض استراتيجيات التدريس الحديثة، وأخيراً تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الخيال، 2007) والتي كشفت نتائجها عن فاعلية برنامج مقترح للتدريب عن بعد لتنمية مفاهيم علم الفضاء ومهارات تدريسها لدى معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية.

ويُرجع الباحث هذه النتيجة إلى الأسباب الآتية:-

- تعد بيئة التدريب الإلكتروني إحدى المداخل الحديثة القائمة على استخدام تكنولوجيا المعلومات في تصميم المواقف التعليمية، والتي تزيد من استخدام استراتيجيات التعلم النشط واستراتيجيات التعلم المتمركز حول المتدرب، كما أنها تشجع على التعليم الإيجابي وربط المعلومة، كما تؤدى إلى التجريب والمشاهدة والاستنتاج.
- مكّن برنامج التدريب القائم على بيئات التعلم الشخصية السادة أعضاء هيئة التدريس - عينة البحث - من التعبير

بحرية عن أفكارهم مع إتاحة الوقت لهم للتعلم والمشاركة.

- تنوع مصادر المعلومات في برنامج التدريب القائم على بيئات التعلم الشخصية حيث تم استخدام طرق متنوعة؛ لتوصيل المحتوى التعليمي.
- المرونة الكافية لبرنامج التدريب القائم على بيئات التعلم الشخصية في تلبية الاحتياجات الفردية وأنماط التعلم لدى السادة أعضاء هيئة التدريس – عينة البحث – باختلاف مستوياتهم وأعمارهم وأوقاتهم.
- احتواء برنامج التدريب القائم على بيئات التعلم الشخصية على العديد من الأنشطة التعاونية والفردية المتدرجة والمتكاملة، والتي قد يكون من شأنها المساهمة في تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والتحول نحو التعلم الإلكتروني.
- غلب على برنامج التدريب القائم على بيئات التعلم الشخصية طابع التفاعلية، والتعلم عن طريق الأنشطة فأصبح المتدرب إيجابياً باستمرار في موقف التعلم؛ وهذا من شأنه أن يعظم من مكاسب المتدرب التعليمية.

ومن خلال الأسباب العلمية المنطقية السابقة يتضح للباحث منطقية نتائج هذه الدراسة، والتي كشفت عن برنامج تدريبي قائم على بيئات التعلم الشخصية (PLE)؛ لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية في التحول نحو التعليم الإلكتروني.

توصيات ومقترحات البحث: –

من خلال نتائج البحث الحالي يوصي الباحث بما يلي: –

1. ضرورة العناية ببرامج تدريب أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم الجامعي، وتطويرها بحيث تتلاءم مع احتياجاتهم والمشكلات التي تواجههم أثناء عمليات التعليم والتعلم والتدريب.
2. التوسع في برامج التدريب الإلكتروني بمؤسسات التعليم الجامعي؛ لتصبح نظاماً فردياً وجزءًا من منظومة التدريب، وليس نظاماً ثانوياً يدعم النظام التقليدي فحسب.
3. توفير نظام داخل مؤسسات التعليم

الجامعي لجمع احتياجات التدريب الإلكتروني لأعضاء هيئة التدريس باعتبارها الأساس الذي ترتكز عليه برامج التدريب الإلكتروني وإعداد البرامج التي تحقق ذلك.

4. إعداد قائمة تدريبية مصنفة إلى تخصصات علمية وأدبية؛ لتحقق رغبات واتجاهات أعضاء هيئة التدريس بما يدعم التعليم الإلكتروني داخل مؤسسات التعليم الجامعي ويحقق أكبر فائدة منه.
5. ضرورة العناية بإدخال بيئات التعلم الشخصية (PLE) والفصول الافتراضية ببرامج التدريب الإلكتروني داخل مؤسسات التعليم الجامعي.

المراجع:

أولاً / المراجع العربية:

بدر، بثينة. (2011م). فعالية برنامج تدريبي عبر الإنترنت في تنمية معارف ومهارات بناء الاختبارات التحصيلية لدى معلمات الرياضيات. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 19(2) 2.

الحازمي، بندر عبد الله. (2014). لقاء مع الأستاذ / بندر عبد الله الحازمي المشرف على شبكة التدريب عن بعد. أجرى اللقاء: إدارة منهل الثقافة التربوية. متاح على: http://www.manhal.net/articles.php?action=show&id=2692

الحميري، عبد القادر. (2008م). أثر برنامج تدريب إلكتروني مقترح لتدريب معلمي العلوم على بعض استراتيجيات التدريس الحديثة. (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

أبو خطوة، السيد عبد المولى. (2013م). فاعلية برنامج مقترح قائم على التدريب الإلكتروني عن بعد في تنمية بعض مهارات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس. المؤتمر الدولي الثالث للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، الرياض.

الخيال، نيفين. (2007م). برنامج مقترح للتدريب عن بعد لتنمية مفاهيم علم الفضاء ومهارات تدريسها لدى معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية. (رسالة ماجستير). كلية التربية، الإسكندرية: جامعة الإسكندرية.

الشتيحي، إيناس. (2010م). التنمية المهنية لمعلمات رياض الأطفال عبر الإنترنت. الندوة الأولى في تطبيقات تقنية المعلومات والاتصال في التعليم والتدريب. كلية التربية، الرياض: جامعة الملك سعود.

العنزي، أحمد بن معجون. (2014م). عوامل نجاح مشروعات التعليم الإلكتروني بالجامعات الناشئة. مؤتمر الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية- آفاق في تكنولوجيا التربية، جمهورية مصر العربية: جامعة القاهرة.

قنديل، علاء. (2010م). التعليم عن بعد ودوره في تدريب القيادات التعليمية. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد. (2014م). حلقة النقاش الثانية عشرة- ممارسات التعلم الإلكتروني، عوامل النجاح، الجوف: جامعة الجوف.

المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد. (2014م). حلقة النقاش الثالثة عشرة- بيئات التعلم الإلكتروني المستقبلية، الرياض: جامعة الملك سعود.

مصطفى، مصطفى أبو النور. (2014م). المستويات المعيارية لبيئات التعليم الشخصية للموهوبين علميا. مؤتمر الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية-آفاق في تكنولوجيا التربية، جمهورية مصر العربية: جامعة القاهرة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abu Khutwa, S. (2013). *Effectiveness of a proposed program based on the distance e-training in the development of some of the e-learning skills for the faculty members (In Arabic)*. Riyadh: 3rd International conference on e-learning and distance education.

Alenezi, A. (2014). *Projects on e-Learning for universities as their emerging success factors* (In Arabic). Submitted to Arab Society for Technology Education Conference, Horizons in Education Technology, Egypt: Cairo University.

Altimari, F., Plastina, A. F., Cronin M. D., Servidio R. C., Caria M., and Pedrazzoli A. (2012). *Authoring tutored, adaptive e-courses in a personal learning environment:* A *dynamic syllabus and dynamic assembly approach*. Proceedings of WCECS, USA: San Francisco, *1*, 236-242.

Asabere, N.Y. & Enguah, S.E. (2012). Use of information & communication technology (ICT) in tertiary education in Ghana: A case study of electronic learning (e-learning). *International Journal of Information and Communication Technology*, *2* (1), (ISSN: 2223-4985).

Bader, B. (2011). Effectiveness of online training program in development the knowledge and skills of building the achievement tests for math teachers (In Arabic). *Journal of Arab Studies in Education and Psychology*, *19*, (2/2).

Dawoodi, A. M. (2010). Explore e-learning in the distance education programs for universities in Saudi Arabia. *Journal of educational and psychological studies: Journal of the College of Education in Zagazig*.

Dhaoa, M. B. (2008). *The system of higher education after (conceived proposal*). Paper presented to the 16th Congress, distance education in the Arab world, Egypt.

Downes, S. (2005). *E-Learning 2.0: In e-Learn Magazine, New York: Association for Computing Machinery*. Retrieved October, 2014 from http://www.elearnmag.org/subpage.cfm?section=articles&article=29-1

Fournier, S. H., Kop, R. & Sitlia, H. (2011). *The value of learning analytics to networked learning on a personal learning environment*, LAK'11. Proceedings of the 1st International Conference on Learning Analytics and Knowledge, in Banff, Alberta, ACM, ISBN: 978-1-4503-0944-8, pp. 104-109.

Johnston, P. & Wilkinson, K. (2009). Enhancing validity of critical tasks selected for college and university program portfolios. *National forum of teacher education journal*, *19*, (3), 1-6.

Khademi, M., Kabir H.,& Haghshenas M. (2011). *E-learning as a powerful tool for knowledge management. In International Proceedings of Computer Science and Information Technology*, *12*, 35-39.

Khademi, M., Kabir H. & Haghshenas M. (2011). *E-learning as a powerful tool for knowledge management*. In International Conference on Distance Learning and Education (ICDLE 2011). P.16-18.

Pearson, E., Green, St. & Gkatzidou, V. (2008). *Enabling learning for all through adaptable personal learning*

environments. Proceedings Ascility Melbourne, p. 742-749.

Schaffert, S. & Hilzensauer, W. (2008). On the way towards personal learning environments: seven crucial aspects. *eLearning Papers*, 9, 1-10.

White, S. & Davis, H. C. (2011). *Rich and personal revisited translating ambitions for an institution personal learning environment into a reality.* The PLE Conference 2011. Southampton, UK.

فاعلية التعلم التأملي في تنمية عادات العقل والذات الأكاديمي لدى طالبات الدراسات العليا

تهاني بنت عبد الرحمن بن علي المزيني[(1*)]

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

(قدم للنشر في 1437/08/11 هـ؛ وقبل للنشر في 1438/05/18 هـ)

ملخص البحث: هدف البحث إلى التعرف على فاعلية التعلم التأملي في تنمية عادات العقل والذات الأكاديمية لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الإمام بالرياض. ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، باستخدام تصميم المجموعتين (التجريبية، والضابطة) باختبار قبلي واختبار بعديٍّ، وتألفت العينة من (48) طالبة في برنامج الماجستير للفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1434/ 1435هـ. وتوصلَ البحث إلى عدد من النتائج أهمها: وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية، والضابطة) في مقياس عادات العقل، ومقياس فعالية الذات الأكاديمية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، واتضح أنَّ التعلم التأملي له تأثير كبير في تنمية عادات العقل، وفعالية الذات الأكاديمية.

الكلمات المفتاحية: التعلم التأملي، عادات العقل، الذات الأكاديمية، الدراسات العليا.

*****

The Effectiveness of Contemplative Learning in Developing Intellectual Habits and Academic Self-efficacy among Female Graduates

Tahani Abdurhaman Ali Almuzaini[2*]

Al-Imam Mohammed Ibn Saud Islamic University

(Receivied 18/5/2016 ; accepted for publication 5/2/2017)

Abstract: The purpose of this study is to identify the effectiveness of contemplative learning in developing the intellectual habits and the academic self-efficacy among female graduates at Al-Imam University in Riyadh. The experimental method was used. A quasi-experimental design involving two groups, experimental and a control group The sample consisted of 48 MA students in the academic year 1434/1435 AH. Most importantly, the results of this study showed a statistically significant difference between the mean scores of the experimental and control groups on the intellectual habits' scale, and academic self-efficacy scale in the posttest in favor of the experimental group. The results also revealed that contemplative learning has a significant impact on the development of intellectual habits as well as the academic self-efficacy.

Keywords: Contemplative Learning, Habits of Mindset, Academic Self, Postgraduate.

(*) للمراسلة:
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، ص.ب 84528 الرمز 11681، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:
Assistant professor of Curricula and Teaching Methods, Al-Imam Mohammed Ibn Saud Islamic University, Riyadh, P.O. Box: 84528 Postal code: 11681, Kingdom of Saudi Arabia.

E-mail: dr.tmuzaini@gmail.com

ejournal.nbu.edu.sa

DOI: 10.12816/0037199

مقدمة

يستخدم مصطلح التأمل كثيرا في الأدب التربوي، ويتفق التربويون على أن التأمل هو التفكير في الممارسات، واستخراج المعاني منها، وربطها بغيرها من التجارب. ويعدُّ التأمل من الأنشطة العقلية التي تسهم في نمو المتعلمين، والوصول بهم إلى تعلّم أكثر نضجاً، كما يعمل على توجيه التعلم ذاتياً، واتخاذ قرارات مبنية على ملاحظات واعية.

وتبدأ عملية التأمل بمراقبة واعية للأفكار، ثم عملية مقارنتها بأفكار أكثر تقدمًا ونضجًا، الأمر الذي يؤدي إلى نوع من التقييم (Sable, 2010). كما يعد التعلم التأملي تعلماً ذاتياً يعتمد على قدرة المتعلم على اختيار مادة غير واضحة يكتنفها الغموض، تستثيره، فيبدأ بالتأمل فيها بهدف الخروج بنتيجة معينة في تنظيمها وترتيبها في إطارها المعرفي وربطها بمعرفته السابقة (الشريف، 2013).

وتوضح Hedberg (2009) أن التأمل هو «التفكير بعناية ومثابرة»، وتؤكد أن عملية التأمل ليست فقط فيما تعتقد أنه حدث، ولكن «لماذا تعتقد أن ذلك حدث؟»، وأن الفصول الدراسية تعد مكانًا رائعًا للتعلم التأملي.

ويرتبط التأمل ارتباطا وثيقا بعادات المتعلم العقلية، حيث يعد الهدف النهائي من التعلم التأملي تعويد الطلاب على التأمل في أفعالهم، وتكوين معانٍ من تلك التجارب، فعندما يطور المتعلمون عادات العقل ذات الصلة بالتأمل فإنهم يدركون بماذا يفكرون وكيف؟ (كوستا وكاليك، 2003 م أ). إن هدف التعلم لم يعد مقصورا على المعارف والمهارات فحسب، وإنما توظيف هذا التعلم، وتنمية عادات العقل، بحيث يتمكن الفرد من أن يتعلم معتمدا على نفسه في مراحل الحياة المختلفة (محمد، 2005م). ويؤكد كوستا وكاليك (2003 م ب) أن مهارات التفكير العليا يمكن أن توجد في عدد من عادات العقل، ولكي ينجح المتعلم لابد أن يمتلك عادات عقلية جيّدة ترشده عبر حياته.

تقوم نظرية فعالية الذات على أساس الأحكام الصادرة من الفرد عن قدرته على تحقيق الأهداف والمهام الأدائية، وتركز على تقويم المتعلم لذاته فيما يستطيع القيام به، ومدى مثابرته والجهد المبذول، ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة ومقاومته للفشل (Bandura,1989).

ويربط Daudelin (1996) التأمل بالذات الأكاديمية، حيث يرى أن التأمل عملية الوقوف بعيداً عن الخبرة الشخصية بهدف التفكر ملياً في معناها المرتبط بالذات، وهو بذلك يكمل عملية التعلم ويثريها على اعتبار

أن التعلم عبارة عن فهم الخبرات الماضية في سبيل توجيه الخبرات المستقبلية (الشويرخ، 1432هـ). كما ترتبط الذات الأكاديمية ارتباطًا كبيرًا بأنماط التفكير، وعادات العقل؛ حيث تعمل الذات الأكاديمية على تنمية الأحكام الشخصية للفرد حول قدراته، واستخدامه للمهارات المعرفية، والمثابرة في إيجاد حلولٍ للمشكلات المختلفة، وتسهم في رفع دافعية المتعلمين نحو وضع الأهداف المختلفة التي تحقق غاياتهم (Bandura,1998).

أولاً- الحاجة للبحث:

أظهرت الأبحاث بوضوح أن التأمل في الممارسة يحسّن التعليم، وأن القيام به بشكل جيّد هو مهارة مكتسبة، فإذا أصبح الفرد قادراً على تقييم نجاحاته وأخطائه معاً، ودقته في ذلك يسهم كثيراً في تحسين أدائه وهي الفائدة الحقيقية من التأمل (دانيلسون،2013م).

ويرى Didi (2013) أن وصول المتعلمين إلى مستوى الدراسات العليا يجعلهم بحاجة إلى أن تصبح عملية تعلمهم أكثر نشاطًا، وإلى تحمل مسؤولية تعلمهم، وأن يكونوا أكثر وعيًا بما يريدون تحقيقه مما تعلموه؛ لضمان التعلّم العميق. كما أكدت العديد من الدراسات على أن هناك تحديات تواجه التعليم الجامعي، أهمها: نمطية التعليم، وافتقار المناهج للجوانب التطبيقية، وتقليدية التدريس، وزيادة الإقبال على التعليم العالي، وزيادة نسبة الطلبة لعضو هيئة التدريس، وتدني جودة التعليم العالي، والاهتمام بالمعارف أكثر من المهارات (الخضير،2008م؛ الشرقاوي، 2011م).

ومما يدعم الحاجة لهذا البحث وجود المعيار الحادي عشر (التأمل في الممارسات المهنية) ضمن معايير التطوير المهني للمعلمين في مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم في المملكة. كما يشير دانيلسون (2013م) في المبدأ التاسع إلى أن أحد معايير تقويم المعلم (INTASC) هو أن يتأمل المعلم في التعليم. وأكد المجلس الوطني لمعايير التعليم المهنية في الولايات المتحدة الامريكية (NBPTS) على ضرورة تأمل المربين في ممارساتهم اليومية وتدريبهم على ذلك. كما يؤكد Cohen (2012) على أهمية الكتابة التأملية في التدريس والنمو المهني.

ثانياً- مشكلة البحث:

انطلاقاً من دور عضو هيئة التدريس في برامج الدراسات العليا والارتقاء بمستوى أداء المتعلمين، فقد أصبحت قضية تطوير التعليم الجامعي وتحسين مستواه ورفع كفايته من المهام التي تقع على عاتق أعضاء هيئة التدريس في الجامعات. لذا أصبح لزاماً على

عضو هيئة التدريس تهيئة جميع الظروف أمام المتعلمين لتحسين الأداء التدريسي، ورفع جودة أداء العملية التدريسية من خلال تدريب المتعلمين على الأساليب والاستراتيجيات الحديثة في التدريس. وقد أوصت عدد من الدراسات السابقة بضرورة استخدام أساتذة الجامعات طرق تدريس حديثة ومتنوعة لزيادة الحماس والدافعية لدى المتعلمين، وأن الجامعات العربية بحاجة إلى تحرير التعليم الجامعي من أساليب التدريس العقيمة التي تعتمد على الحفظ والتلقين إلى أساليب أكثر تحرراً، وتعد المتعلمين لتلبية حاجات التنمية الوطنية ومتطلباتها (جان، 2010م)، (الثبيتي، 2000م). كما أوصى مؤتمر الملتقى العالمي للمبدعين في التدريس الجامعي الذي عقد في جامعة الإمام عام 2013 بضرورة استخدام الأساليب والاستراتيجيات التي تشجع على مشاركة الطالب في عملية التعلم. وبالنظر إلى التطورات الكبيرة في علم المناهج وطرق التدريس ونظرياته، فقد لاحظت الباحثة – حيث أن تخصصها في المناهج وطرق التدريس، وتقوم بالتدريس لطالبات مرحلة الماجستير– وجود قصور لدى المتعلمات في تطبيق المهام الأدائية للمقرر، ومن هنا شعرت الباحثة بأن هناك حاجة ملحه لاستخدام أساليب تدريسيه حديثة، تستطيع المتعلمة من خلالها تطبيق المهام الأدائية من خلال استخدام نموذج للتعلم التأملي المقترح، حيث يعد التعلم التأملي أحد التوجهات الحديثة التي تسهم في تحسّين وإكساب التعلم معنى حقيقي. وقد أوصت كثير من الدراسات بأهمية استخدام التعلم التأملي في مراحل التعليم المختلفة، باعتباره اتجاهاً حديثاً للمعلمين والمتعلمين، منها دراسة (فضل الله وقناوي، 2010م؛ الحارون، 2012م؛ شاهين، 2012م؛ دانيلسون، 2013م؛ الشريف، 2013؛ Agouridas, 2007; Cohen, 2012; Didi, 2013; Hedberg, 2009). وتتحدد مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال التالي:

ما فاعلية التعلم التأملي في تنمية عادات العقل والذات الأكاديمية لدى طالبات الدراسات العليا؟

ثالثاً– هدف البحث:

يهدف البحث إلى:

1. التعرف على فاعلية التعلم التأملي في تنمية عادات العقل والذات الأكاديمية.
2. تقديم نموذج مقترح للتعلم التأملي لمرحلة الدراسات العليا.

رابعاً– فروض البحث:

1. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات البعدية لطالبات

المجموعتين التجريبية والضابطة في عادات العقل.

2. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات البعدية لطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الذات الأكاديمية.
3. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات الكلية للقياسين القبلي والبعدي في كل من: عادات العقل وفعالية الذات الأكاديمية لدى طالبات المجموعة التجريبية.

خامساً- أهمية البحث:

1. يأتي هذا البحث استجابة للاتجاهات العالمية التي تنادي بتحويل دور المعلم والمتعلم إلى باحثين متأملين في العملية التعليمية.
2. تنبع أهمية هذا البحث من أهمية مرحلة الدراسات العليا في الحياة الأكاديمية الجامعية.
3. يقدم البحث نموذجاً للتعلم التأملي خاصًا بمرحلة الدراسات العليا.

سادساً- حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على:

1. طالبات الدراسات العليا في برنامج الماجستير، المستوى الأول بقسم المناهج وطرق التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1434/ 1435هـ.
2. تتحدد نتائج البحث بمتغيرين رئيسين، هما: عادات العقل المتمثلة بـ (المثابرة، التحكم بالتهور، الإصغاء بفهم، التفكير بمرونة، التفكير حول التفكير، الكفاح من أجل الدقة، تطبيق المعارف السابقة، الخلق والتصور والابتكار، التفكير التبادلي، الاستعداد للتعلم المستمر) باستخدام مقياس عادات العقل. والذات الأكاديمية باستخدام مقياس الذات الأكاديمية وهما من إعداد الباحثة.

سابعاً- مصطلحات البحث:

التعلم التأملي Contemplative Learning

يعرفه الشريف (2013م، ص:125) بأنه كل تعلم يتم عن طريق التأمل، وتظهر آثاره في اكتساب المتعلم لخبرات جديدة تؤثر في ممارساته المستقبلية.

ويعرفه Thorpe (2000) بأنه القدرة على التأمل في العمل والملاحظة والاستجابة، فهو مهارة مهمة تمكّن المتعلمين من تحسين نوعية

الخـبرة في تعلمهـم.

ويعـرّف التعلـم التأمـلي إجرائيـاً بأنـه: قـدرة المتعلـمات عـلى التأمـل في العمليـة التعليميـة، مـن خـلال تطبيـق النمـوذج المقـترح، بهـدف تحسـين نوعيـة الخـبرة في تعلـم طالبـات الدراسـات العليـا بجامعـة الإمـام محمـد بـن سـعود الإسـلامية.

عادات العقل Habits of Minds

يعرفهـا كوسـتا وكاليـك (2003م أ) بأنهـا أنـماط الأداء العقـلي الثابـت والمسـتمر في العمـل؛ لمواجهـة مواقـف الحيـاة المختلفـة.

وتعـرف عـادات العقـل إجرائيـاً بأنهـا: أنـماط الأداء العقـلي التـي تدفـع الطالبـات لاسـتخدام المهـارات العقليـة المتمثلـة بـ (المثابـرة، التحكـم بالتهـور، الإصغـاء بفهـم، التفكـير بمرونـة، التفكـير حـول التفكـير، الكفـاح مـن أجـل الدقـة، تطبيـق المعـارف السـابقة، الخلـق والتصـور والابتـكار، التفكـير التبـادلي، الاسـتعداد للتعلـم المسـتمر) وتقـاس إجرائيـاً بالدرجـة التـي تحصـل عليهـا الطالبـة في مقيـاس عـادات العقـل.

الذات الأكاديمية Academic Self

يعـرف أبـو جـادو(2011م) الـذات الأكاديميـة بأنهـا تقييـم أو تقديـر المتعلـم لقدراتـه ومهاراتـه بـما يشـتمل عليـه مـن قيـم وقـدرات وأهـداف.

وتعـرف الـذات الأكاديميـة إجرائيـاً بأنهـا: إدراك الطالبـة لقدراتهـا، ومهاراتهـا، ومحاولـة تطويرهـا وتحسـينها، ويقـاس إجرائيـاً بالدرجـة التـي تحصـل عليهـا الطالبـة في مقيـاس الـذات الأكاديميـة.

ثامناً- أدبيات البحث

8-1 التعلم التأملي:

يُجمـع الباحثـون والمربـون عـلى أن المتعلـم قـادر عـلى تقويـم فاعليـة تعلمـه، واتخـاذه خطـوات جيّـدة في تحسـين هـذا التعلـم مـن خـلال التأمـل في التعلـم.

إن التأمـل عمليـة عقليـة موجهـة بإطـار عمـل مـن أجـل تحقيـق أهـداف معينـة أو الحصـول عـلى منتـج معـين، وقـد وصفـه ديـوي 1933 بأنـه نـوع مـن التفكـير الـذي يتضمـن تقديـم المـادة المتعلمـة للعقـل وإكسـابها معنـى حقيقيًـا، فهـو سلسـلة مـن الأفـكار المترابطـة التـي ترمـي إلى هـدف معـين، أكثـر مـن مجـرد لفـت الانتبـاه (الشريـف،2013م).

ويؤكـد باميـت 1992م عـلى أهميـة ممارسـة التأمـل في التعليـم العـالي لتطويـر القـدرة عـلى إبقـاء تركيـز المتعلمـين عـلى مـا يقومـون بـه يوميـاً، والدخـول في حـوار نقـدي مـع أنفسـهم في كلِّ مـا يعتقدونـه ويفعلونـه؛ حيـث يقـوم المتعلـم باسـتجواب أفـكاره، والإجـراءات التـي قـام بهـا، ونتائـج التعلـم التـي حصـل عليهـا (Barnett, 1992a:198, original italics).

ويشـير الشريـف (2013م) إلى أن التأمـل

عملية ذاتية، وأن التعلم التأملي هو تعلم ذاتي، يعتمد على قدرة الفرد المتعلم على اختيار مادة مناسبة تثير المتعلم، فيبدأ بالتأمل فيها من خلال تنظيمها وترتيبها في إطارها المعرفي، وربطها مع خبراته المعرفية السابقة.

إن وجود نموذج منظم يساعد كلاً من المعلم والمتعلم على تحقيق أهداف التعلم التأملي، وقد ذكرت Moon (1999) أن دور التأمل في التعليم لا يمكن اكتشافه إلا من خلال تصميم خريطة للتعلم، وهذا ما يسعى إليه البحث الحالي من خلال تصميم نموذج للتعلم التأملي.

ومن النماذج في التعلم التأملي نموذجValli (1997) الذي يركز على أنماط التأمل، وهي: التأمل التقني، والتأمل في الحدث، والتأمل على الحدث، والتأمل الشخصي، والتأمل التفسيري، والتأمل النقدي. ونموذج Pollard (2002) الذي يهتم بالتخطيط لعملية التدريس من خلال: التأمل، التخطيط، اتخاذ القرار، التنفيذ، جمع البيانات، تحليل البيانات، تقييم البيانات.

نموذج أحمد (2008م) ويتكون من خمسة مجالات رئيسة: الوصف التأملي: يشمل وصف الذات ووصف الآخر، التحليل التأملي: يشمل تحليل الذات وتحليل الآخر، النقد التأملي: يشمل نقد الذات ونقد الآخر، البناء أو التركيب التأملي: يشمل بناء الذات وبناء الآخر، التخطيط التأملي: يشمل التخطيط للذات والتخطيط للآخر.

نموذج السليم (2009م) يتضمن تطبيقات التعلُّم التأملي: التعلم التأملي للمادة، التعلم التأملي الشخصي، التعلم التأملي الأخلاقي، التعلم التأملي النقدي. ويضم النموذج مستويات: التحليل (فردي، مجموعة، المدرسة، المجتمع)، وطريق الاستكشاف (فردي، جماعي)، والتوقيت (قبل الخبرة، أثناء الخبرة، بعد الخبرة).

نموذج العتيبي (2014م) يتكون من أربع مراحل: مرحلة ما قبل التأمل، مرحلة التأمل من أجل التعلم، مرحلة التأمل أثناء التعلم، مرحلة التأمل في التعلم، وتشمل هذه المرحلة النقد التأملي على المستويين الفردي والجماعي، والتركيب التأملي الختامي على المستويين الفردي والجماعي.

لقد أجريت الكثير من الدراسات في التعلم التأملي، منها الدراسة التي أجرتها Hedberg (2009) بهدف تطبيق التعلم التأملي على طلاب المرحلة الجامعية من خلال استخدام خريطة مفاهيمية؛ لتطبيق التعلم التأملي، وتوصلت إلى أن ممارسة التأمل يؤدي إلى إحداث تعلم أعمق لدى طلاب الجامعة، وأوصت بممارسة التأمل في الفصول الدراسية في مختلف المراحل التعليمية. كما أجرى Didi (2013) دراسة

بغرض تحسين وتطوير مهارات التعلم التأملي التفاعلي في برنامج التنمية المهنية، على عينة من المعلمين، وأظهرت النتائج أن التعلم التأملي ساعد المعلمين على فهم كيفية التعلم بشكل أكثر فعالية. وتؤكد دراسة Agouridas (2007) التي أجراها على عينة من طلاب الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس، أن تصميم التعليم من خلال ممارسة التأمل بانتظام له دور كبير في الحفاظ على جودة أنشطة التعلم والتدريس. وقام Cohen (2012) بمحاولة تحديد العلاقة بين استخدام معلمي ما قبل الخدمة للكتابة التأملية ونجاحهم في عملية التدريس، وأشارت النتائج إلى تحسن مستوى المعلمين الذين مارسوا الكتابات التأملية في مهارات التدريس. وهدفت دراسة الحارون (2012م) إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على مدخل كتابة السجلات التأملية في تنمية مهارات التفكير التأملي والكفايات المهنية لمعلمي العلوم. وتوصلت الدراسة إلى أن البرنامج التدريبي فعّال في إكساب معلمي العلوم لخطوات التأمل. وقام شاهين (2012م) بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الممارسات التأملية لأعضاء هيئة تدريس في جامعة القدس المفتوحة، وتوصلت النتائج إلى أن درجة الممارسة التأملية لأعضاء هيئة التدريس عالية. كما أجرى فضل الله وقناوي (2010م) دراستهما بهدف استقصاء فاعلية برنامج قائم على المدخل التأملي لمعلم اللغة العربية، وتوصلت الدراسة إلى أن المدخل التأملي له تأثير في تعديل ممارسات المعلمين نحو التدريس الإبداعي.

8-2 عادات العقل:

تُعرّف عادات العقل بأنها «الاتجاهات العقلية وطرق التصرف لدى الفرد التي تعطي سمة واضحة لنمط سلوكياته، وتقوم على استخدام الفرد للخبرات السابقة والاستفادة منها؛ لتحقيق الهدف المطلوب» (فتح الله، 2011م، ص:153).

وظهرت العديد من التصنيفات المختلفة لعادات العقل، فقد صنّفها مارزانوا، بيكرنج، أريدوندو (1999م) إلى: التفكير والتعلم على تنظيم الذات، التفكير والناقد، والتفكير والتعلم الإبداعي. وقام كوستا وكاليك (2003م) بوضع قائمة لعادات العقل التي تظهر في سلوك المتعلم أثناء عملية التعلم، واختارت الباحثة تصنيف كوستا وكاليك (2002م أ) لشموليته ومناسبته لمرحلة الدراسات العليا، كما حددت الباحثة من هذا التصنيف عددًا من العادات العقلية لمناسبتها وارتباطها بالتعلم التأملي.

ويرى كوستا وكاليك (2003م أ) أن أفضل طريقة لتنمية عادات العقل لدى المتعلمين هي تقديمها للمتعلمين وممارستها في مهام بسيطة

وميسرة، ثم تطبيقها على مهام معقدة. بينما يرى مارزانوا وآخرون (1999م) تعزيز عادات العقل لدى المتعلمين بصورة مباشرة، وعرضها على المتعلمين باستخدام الأسلوب القصصي عن حياة بعض الشخصيات العلمية ومن ثم طرح الأسئلة ومناقشتها مع المتعلمين.

وعلى مستوى مراحل التعليم العام قام pruzek (2000) بإجراء دراسته على أولياء أمور طلاب الصف السابع، بهدف التعرف على العلاقة بين تقدير الأسر للفاعلية الذاتية وعادات العقل لديهم، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين تقدير الأسر للفاعلية الذاتية وعادات العقل لدى المتعلمين. كما أجرى Eva (2002) دراسته بهدف التعرف على أثر استخدام دليل الوعي ما وراء المعرفة على عادات العقل، لدى عينة مكونة من طلاب الصف الرابع، وتوصلت النتائج إلى أن استخدام دليل الوعي ما وراء المعرفة أدى إلى نمو عادات العقل لدى المتعلمين. وقام Adams (2006) بدراسة كان الهدف منها التعرف على أثر استخدام العروض التقديمية على تنمية عادات العقل لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتوصلت النتائج إلى أن استخدام العروض التقديمية له تأثير إيجابي على نمو عادات العقل لدى المتعلمين. كما توصلت لافي (2011م) في دراستها التي هدفت إلى استقصاء فعالية برنامج مقترح في تدريس التاريخ قائم على عادات العقل، على عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية إلى أن ارتكاز البرنامج التدريسي على نظرية عادات العقل أدّى إلى نجاح طالبات المرحلة الإعدادية في اتخاذ القرارات وإصدار الأحكام. وتوصل فتح الله (2011م) في دراسته التي هدفت إلى استقصاء نموذج أبعاد التعلم لمارزانو وآخرون(1999م) في تنمية عادات العقل على عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، إلى فاعلية النموذج في تنمية عادات العقل لدى طلاب المرحلة الابتدائية. ويؤكد الصافوري وعمر (2011م) في دراستهما التي هدفت إلى بناء برنامج لتنمية عادات العقل لدى طالبات المرحلة الثانوية، على أن البرنامج المستخدم أحدث تحسناً ملحوظاً في عادات العقل لدى المتعلمات.

ومن البحوث التي تناولت عادات العقل في المرحلة الجامعية أجرى طراد (2012م) دراسته بهدف التعرف على أثر برنامج كوستا وكاليك في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام عادات العقل، وتوصل إلى أن هذا البرنامج منح المتعلمين الحرية في التعبير عن آرائهم، وخَلَّف اتجاهات إيجابية ورغبة شديدة نحو متابعة الدروس. وأجرى الشامي (2012م) دراسة على طلاب جامعة الملك فيصل المتسربين من التعليم الجامعي بهدف معرفة

علاقة بعض العوامل المؤثرة في التسرب الجامعي بعادات العقل، وتوصلت النتائج إلى أن الطلاب المتسربين لا يمتلكون الكثير من العادات العقلية.

8-3 الذات الأكاديمية:

مفهوم الذات الأكاديمية من المفاهيم المؤثرة بشكل كبير في سلوك المتعلمين، ويركز هذا المفهوم على الوصف وليس الحكم. ويعرفها Adler (1969) بأنها سعي الفرد الطبعي للتفوق من خلال تحقيق أهدافه.

إن نجاح المتعلمين في تحقيق الذات الأكاديمية يحتاج منهم التزود بكل ما يحتاجون إليه من تعليم ودعم لتحقيق أهدافهم بنجاح. وتتضمن هذه العملية توضيح الخيارات والبدائل التي يمكنهم استخدامها لتحقيق أهدافهم، وتزويدهم بالتشجيع والدعم اللازم، وتفقّد تقدّمهم، وتقديم التغذية الراجعة لهم؛ ليتمكنوا من تقييم أنفسهم، والاحتفال بإنجازاتهم ونجاحاتهم (ريزونو، 2000م، ص:84).ويذكر سعودي وعبد الوهاب (2013م) أن مفهوم الذات الأكاديمية مفهوم حيوي لأداء المتعلمين، ويؤثر بشكل كبير على التحصيل الدراسي؛ لأنه ينمو مع المواقف التعليمية المختلفة. كما يشير ريزونو ودوسا (2002م) إلى أن مفهوم الذات الأكاديمية يؤثر في الأداء من خلال التأثير على تصورات المتعلمين، فالذات الأكاديمية العالية لدى الفرد تخلق شعورًا بالهدوء والسكينة عند أداء المهام الأكاديمية، خاصة فيما يتعلق بالمهام المعقدة والصعبة.

وعلى مستوى مرحلة الدراسات العليا سعت دراسة شرف الدين (2010م) إلى التعرف على فاعلية نموذج تعليمي وتأثيره على فاعلية الذات لدى طلاب الدراسات العليا، وتوصلت النتائج إلى تأثير النموذج التعليمي في فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب الدراسات العليا. وأجرى شعلة (2010م) دراسة بهدف التعرف على أثر مفهوم الذات الأكاديمية في الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب كلية المعلمين بجامعة أم القرى البالغ عددهم 100 طالب، وتوصل إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة موجبة بين مفهوم الذات الأكاديمية والإنجاز الأكاديمي. وقام white (2000) بدراسة هدفت إلى تدريب المعلمين على برنامج تدريب الأقران وأثره في فعالية الذات الأكاديمية لدى طلاب الصف الثامن، وتوصلت الدراسة إلى أن البرنامج التدريبي ذو فعالية في تنمية الذات الأكاديمية. كما هدفت دراسة سعيدة وسالم (2012م) إلى استقصاء أثر التفاعل بين فعالية الذات الأكاديمية وكل من استراتيجيتي التساؤل الذاتي والتفكير بصوت مرتفع لدى طالبات جامعة الملك خالد، وأسفرت النتائج عن عدم وجود تفاعل بين

فعالية الذات الأكاديمية واستراتيجيتي التساؤل الذاتي والتفكير بصوت مرتفع. وأجرى الشويقي (2010م) دراسته بهدف الكشف عن العلاقة بين الذكاء العلمي وفاعلية الذات الأكاديمية والتحصيل على طالبات جامعة طنطا، وتوصلت النتائج إلى وجود ارتباط وتأثير موجب ودال للذكاء على فعالية الذات الأكاديمية والتحصيل. كما هدفت دراسة سالم (2002م) إلى التعرف على طبيعة فعالية الذات الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية بجامعة حلوان، وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتباط دال بين أبعاد فعالية الذات الأكاديمية جميعها والتحصيل الدراسي.

وأجرى Anderson (2004) دراسته بهدف معرفة تأثير استخدام التدريس بالكتابة التأملية على الذات الأكاديمية لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود تأثير للتدريس بالكتابة التأملية على الذات الأكاديمية. كما أجرى Eric et al (2009) دراسته بهدف التعرف على أثر برنامج في التعلم النشط لتنمية الدافعية والذات الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج في تنمية الذات الأكاديمية.

تاسعاً- منهج البحث:

اعتمد هذا البحث على المنهج التجريبي، باستخدام أحد التصميمات شبه التجريبية، وهو تصميم المجموعتين التجريبية، والضابطة ذات الاختبار القبلي والبعدي Pre- Test, Post–Test Control Group Design (العساف،2000م، ص:316)، حيث تختبر المجموعتان اختباراً قبليّاً؛ ثم تطبق التجربة على المجموعة التجريبية، وبعد الانتهاء من التجربة تختبر المجموعتان اختباراً بعديّاً.

عاشراً- مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من جميع طالبات المستوى الأول الملتحقات ببرنامج الماجستير في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، للعام الجامعي 1434/ 1435هـ. وتألفت عينته من 48 طالبة اخترن بطريقة قصدية من مجموع الدارسات في المستوى الأول في برنامج الماجستير للعام الجامعي نفسه، وقد تم تقسيم هذه العينة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية 23 طالبة، ومجموعة ضابطة 25 طالبة، واستخدمت بيانات هذه العينة في التحقق من فروض البحث.

حادي عشر- إجراءات البحث:

تم إعداد نموذج التعلم التأملي الشكل (1). وتدريب طالبات الدراسات العليا (المجموعة التجريبية) على التعلم التأملي من

خلال النموذج وشرح مفاهيمه وخطواته.

1-11 نموذج التعلم التأملي المقترح

ويتكون من ثلاث مراحل، تتضمن خمسة مجالات رئيسة للتعلم التأملي شكل (1).

1-1-11 المرحلة الأولى التخطيط للتعلم التأملي، وتشمل هذه المرحلة:

- أهداف التعلم: ويندرج تحتها التخطيط، وتطوير المتعلمات وتقييمهن للأهداف من خلال أوراق العمل والأنشطة، وتتم عملية التخطيط والتطوير والتقييم للأهداف على مستويين: المستوى الفردي، والمستوى الجماعي. وترتبط أهداف التعلم بشكل كبير بالتعلم التأملي للمادة.
- مدخل التعلم: الذي يحدد للمتعلمات نقطة البداية في عملية التعلم من خلال التعرف على خلفية المتعلمات ومعلوماتهن السابقة وربطها بالمعرفة الجديدة. ويشمل كذلك التقديم والتمهيد لعملية التعلم.
- محتوى التعلم وأنشطته: وتشمل التخطيط للمعارف والمهارات التي تتضمنها عملية التعلم، ومن ثم إعداد المحتوى والأنشطة المناسبة لتحقيق أهداف التعلم.
- تقويم وتحليل التعلم: تُعْنَى هذه النقطة بإعداد الأدوات المناسبة لعملية تقييم تعلم المتعلمات، ويشمل ذلك تقييم المتعلمات على المستوى الفردي من خلال التقييم الذاتي، وتقييم على المستوى الجماعي من خلال تقييم المتعلمات لزميلتهن المُحَاضِرة عند تقديمها موضوع التعلم، وتقييم المُحَاضِرَة لتعلم الزميلات.

2-1-1 المرحلة الثانية مجالات التعلم التأملي وتشمل هذه المرحلة:

التعلم التأملي في المادة من خلال:

- التأمل قبل التعلم: يشمل تأمل المُحَاضِرة في المادة العلمية التي ستقدمها لزميلاتها، ومدى مناسبتها لهن، ومدى حاجتهن لها، وآلية الاستعداد لتقديم المادة العلمية، وكيفية تعاملها مع المفاهيم غير الواضحة، وتشمل كذلك تأمل المتعلمات في موضوع المحاضرة: ماذا يردن تعلمه حول موضوع المحاضرة؟ وما المواضيع المهمة لهن؟ وقراءات المتعلمات واستعداداتهن لموضوع المحاضرة.
- التأمل أثناء التعلم: يركز على تأمل المتعلمات في المادة العلمية المطروحة ومناقشتها أثناء عملية التعلم، ويشمل

مناقشة المادة العلمية المطروحة بجميع جوانبها.

- التأمل بعد التعلم: يشمل تأمل المُحَاضِرة في المادة العلمية التي قدمتها لزميلاتها، ومدى نجاحها في تنفيذ ما خططت له على الوجه الأمثل، وجوانب القوة والضعف في تقديم المادة العلمية، كما يشمل سبب اختيارها للتمهيد أو المدخل الذي استغلته لتقديم الموضوع، ومدى مناسبة ذلك لزميلاتها، وكذلك تأمل المتعلمات في المادة العلمية التي قُدمت لهن، من حيث مدى كفايتها، ومدى حاجتهن للمزيد من المناقشات، ومدى حاجتهن لمعلومات ومهارات إضافية، وقدرتهن على ربط المعلومات السابقة بالمعلومات الجديدة.

التعلم التأملي الشخصي

- التأمل أثناء التعلم: يركز على طرح المتعلمات لآرائهن الشخصية ومناقشتها أثناء عملية التعلم، ومناقشة أفكار تطبيق المعرفة في حياتهن.
- التأمل بعد التعلم: يشمل التأمل من قِبل المُحَاضِرة ورأيها الشخصي فيما قدمته لزميلاتها، ومدى استجابة الزميلات لما طرحته أثناء المحاضرة. ويندرج في هذا النوع من التأمل تأمل المتعلمات في قراراتهن الشخصية ومدى إفادتهن، وقدرتهن على تطبيق ما تعلمنه في واقعهن.

التعلم التأملي النقدي

التأمل بعد التعلم: يشمل التأمل من قِبل المُحَاضِرة، ويندرج فيه رأيها في التعلم، والأحداث غير المتوقعة، وردود أفعال زميلاتها وتفاعلهن، والمعوقات التي واجهتها، ومدى التغيير الذي سوف تحدثه فيما لو أتيحت لها الفرصة مرة أخرى، بالإضافة إلى التحديات التي واجهتها في التخطيط لموضوع المحاضرة وتنفيذه، والنقاط التي لا تمثل لها جوانب رضا في أدائها. ويندرج في هذا النوع من التأمل تأمل المتعلمات في المعرفة التي حصلن عليها، وأهميتها بالنسبة لهن ومدى حاجتهن إليها، وقدرتهن على الحوار والمناقشة وإبداء وجهة نظرهن.

التعلم التأملي المهني (التطبيقي)

يعدُّ هذا النوع من التأمل مما أضافته الباحثة، ويركز على البعد التطبيقي للمادة العلمية، بهدف ربط الجانب النظري بالجانب التطبيقي. (كيف يمكنني الإفادة مما أتعلمه في مجال عملي؟) ويرتبط هذا الجانب بالتعلم التأملي في المادة بشكل واضح، ويتضمن:

التأمل بعد التعلم: يشمل هذا النوع التأمل من قِبل المُحَاضِرة في مدى ارتباط ما

قدمته بواقعها المهني كمعلمة، ومدى حاجة الميدان وتطبيقاته التربوية. بالإضافة إلى اشتماله على تأمل المتعلمات، ومدى ارتباط ما تعلمنه بمهنة التدريس، وقدرتهن على الإفادة منه، واقتراح أفكار لتطبيقه في مجال التخصص. ومدى قدرتها على تعديل الأفكار؛ لتتوافق مع واقعها المهني، ومدى قدرتها على تقييم حاجة الميدان لهذا الموضوع.

التعلم التأملي في البدائل

المقصود بهذا النوع هو وضع خطة عمل للبدائل، يجري استعمالها في حال مواجهة موقف أو حدث معين، بهدف التحسين في جوانب التعلم المختلفة من خلال طرح البدائل المناسبة والتي تحسّن جودة التعلم؛ وهو مما أضافته الباحثة إلى النموذج المقترح ويتضمن:

التأمل بعد التعلم: يشمل التأمل من قِبل المُحَاضِرة، ويندرج فيه طرح أفكارها التي ترى فاعليتها في تحسين جودة التعلم، وما الذي تحتاجه لمواجهة المواقف مستقبلاً؟ وما الذي تفعله لضمان النجاح مستقبلاً؟ بالإضافة إلى اشتماله على تأمل المتعلمات في العملية التعليمية، ومحاولة طرح الأفكار الإثرائية لتحسين جودة التعلم، وكيف يمكن تحسين المواقف والأحداث لصالح المتعلمات؟ وما الذي تستطيع تغييره مستقبلاً؟ وما الإجراءات والبدائل الجديدة التي يمكن استخدامها؟.

التعلم التأملي البحثي

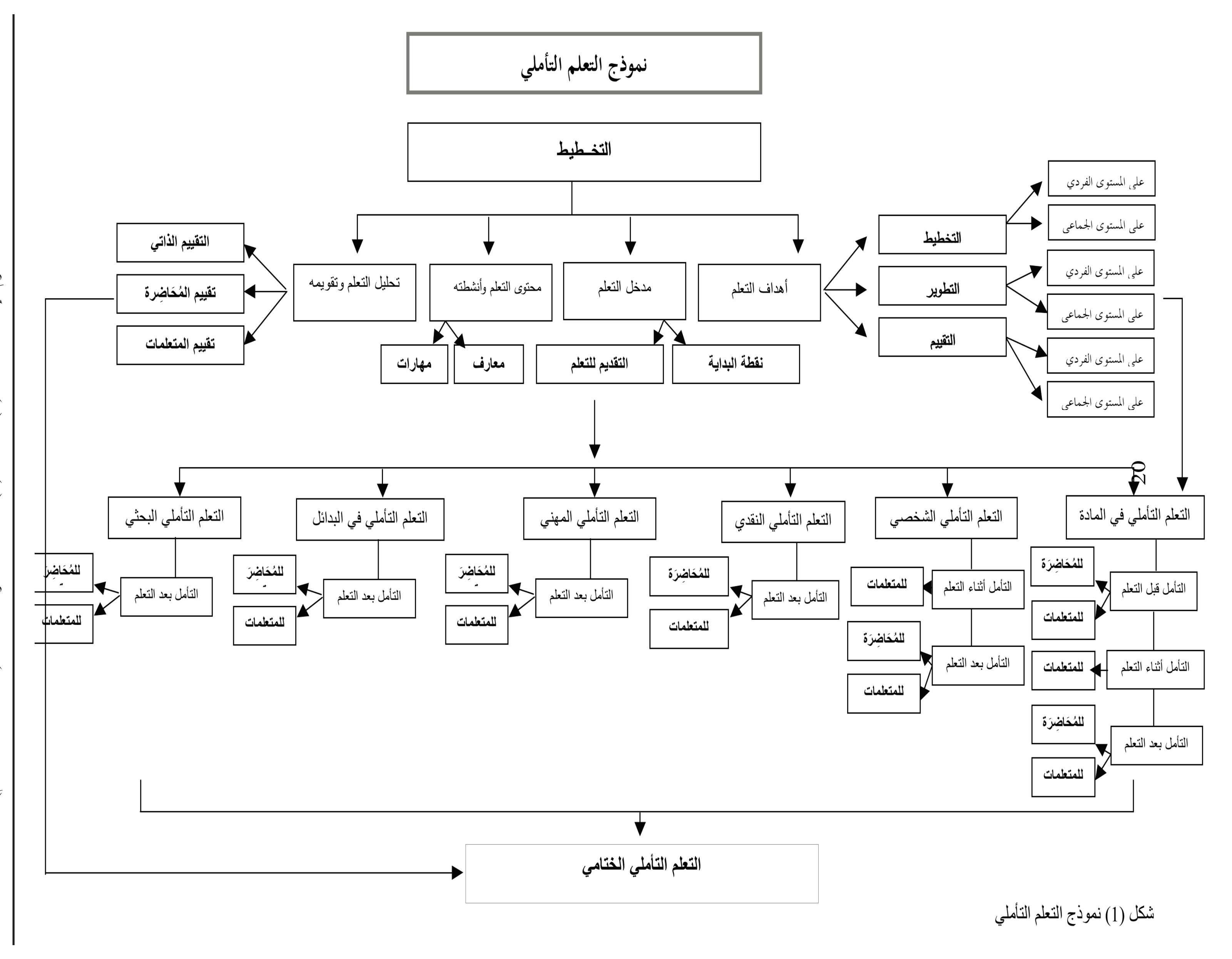
أضافت الباحثة هذا المجال بهدف التأمل في العمل البحثي الذي تقدمه الطالبة، ومدى حاجتنا للبحث في هذا الموضوع، وهل نعاني من مشكلات في الميدان تحتاج إلى حلول؟ وما مدى معالجة موضوع المحاضرة للمشكلات التي نعاني منها؟ وما مدى قدرتنا على تطوير الموضوع وطرحه للمواضيع البحثية لطالبات الدراسات العليا؟ وما مدى مساهمة الموضوع في حل المشاكل التربوية؟.

3-1-11 المرحلة الثالثة التعلم التأملي الختامي:

من خلال تقييم وإصدار الأحكام حول عملية التعلم والممارسات التعليمية التي تمت، وتشمل تقديم وجهات النظر حول المادة العلمية التي قدمت، ومناسبة التمهيد للاستراتيجيات والمحتوى والأنشطة والتقويم. وتشمل كذلك تقييم المتعلمة أدائها للأنشطة والمهام التعليمية، والإضافة العلمية التي أضافتها لموضوع المحاضرة، ومدى قدرتها على تقديم التغذية الراجعة لزميلاتها، وأهم جوانب القوة والضعف في عملية التعلم.

1-1 إعداد دليل التعلم التأملي:

من خلال التخطيط لمحاضرات المقرر في ضوء نموذج التعلم التأملي.



شكل (1) نموذج التعلم التأملي

3-11 إعداد أدوات البحث:

1-3-11 مقياس عادات العقل

يهدف المقياس إلى تقييم عادات العقل لدى طالبات الدراسات العليا قبل تطبيق التجربة وبعدها. ويتكون المقياس في صورته الأولية من (63) عبارة موزعة على عشرة أبعاد.

حساب صدق المحكمين قامت الباحثة بعرض المقياس على عدد من المحكمين في تخصصي المناهج وطرق التدريس وعلم النفس، للحكم على مدى مناسبة صياغة العبارة ومدى ملاءمتها للبُعد الذي تنتمي إليه، وتم حذف ثلاث عبارات من المقياس وفقًا لآراء المحكمين. ومن ثم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية المكونة من (40) طالبة، لحساب ثبات وصدق هذا المقياس على النحو التالي:

1-1-3-11 ثبات مقياس عادات العقل

تم حساب ثبات عبارات المقياس بطريقتين هما:

- حساب معامل ألفا لـ كرونباخ Alpha-Cronbach لكل بُعد على حده،

جدول رقم (1)

معاملات ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس عادات العقل (ن = 40)

م	الأبعاد الفرعية	عدد العبارات	معامل الثبات	
			معامل ألفا	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية
1	المثابرة	10	0.840	0.866
2	التحكم بالتهور	5	0.736	0.737
3	الإصغاء بفهم	5	0.681	0.817
4	التفكير بمرونة	5	0.691	0.822
5	التفكير حول التفكير	5	0.812	0.875
6	الكفاح من أجل الدقة	4	0.697	0.813
7	تطبيق المعارف السابقة	3	0.696	0.765
8	الخلق والتصور والابتكار	8	0.749	0.768
9	التفكير التبادلي	5	0.725	0.816
10	الاستعداد للتعلم المستمر	5	0.906	0.896
المقياس ككل		55	0.933	0.968

جدول رقم (2)

معاملات ثبات وصدق عبارات مقياس عادات العقل (ن = 40)

البُعد	العبارات	معامل ألفا	معامل الارتباط بالبُعد (1)	معامل الارتباط بالبُعد في حالة حذف درجة العبارة من البُعد	العبارات	معامل ألفا	معامل الارتباط بالبُعد (1)	معامل الارتباط بالبُعد في حالة حذف درجة العبارة من البُعد
المثابرة معامل ألفا العام للبُعد = 0.840	1	0.833	**0.56	**0.49	6	0.833	**0.56	**0.45
	2	0.820	**0.69	**0.62	7	0.826	**0.65	**0.53
	3	0.816	**0.73	**0.63	8	0.808	**0.79	**0.71
	4	0.809	**0.77	**0.69	9	0.840	**0.56	**0.40
	5	0.828	**0.61	**0.53	10	0.833	**0.60	**0.47
التحكم بالتهور معامل ألفا العام للبُعد = 0.682	11	0.736	-	-	14	0.564	**0.80	**0.61
	12	0.615	**0.67	**0.52	15	0.612	**0.63	**0.49
	13	0.585	**0.78	**0.58	16	0.682	**0.63	*0.32
الإصغاء بفهم معامل ألفا العام للبُعد = 0.681	17	0.671	**0.60	*0.34	20	0.630	**0.63	**0.45
	18	0.636	**0.71	**0.44	21	0.582	**0.70	**0.54
	19	0.616	**0.70	**0.47				
التفكير بمرونة معامل ألفا العام للبُعد = 0.691	22	0.645	**0.63	**0.47	25	0.657	**0.63	**0.41
	23	0.627	**0.68	**0.48	26	0.681	**0.67	*0.38
	24	0.595	**0.75	**0.54				
التفكير حول التفكير معامل ألفا العام للبُعد = 0.770	27	0.738	**0.70	**0.51	30	0.709	**0.74	**0.69
	28	0.694	**0.81	**0.66	31	0.748	**0.71	**0.47
	29	0.812	-	-	32	0.709	**0.84	**0.62
الكفاح من أجل الدقة معامل ألفا العام للبُعد = 0.697	33	0.593	**0.75	**0.55	35	0.556	**0.81	**0.69
	34	0.625	**0.70	**0.52	36	0.697	**0.75	*0.37
تطبيق المعارف السابقة معامل ألفا العام للبُعد = 0.696	37	0.539	**0.82	**0.56	39	0.696	**0.70	*0.39
	38	0.493	**0.83	**0.60				
الخلق والتصور والابتكار معامل ألفا العام للبُعد = 0.740	40	0.721	**0.57	**0.42	45	0.735	**0.52	*0.34
	41	0.706	**0.66	**0.50	46	0.709	**0.65	**0.48
	42	0.708	**0.61	**0.49	47	0.713	**0.63	**0.46
	43	0.708	**0.61	**0.49	48	0.716	**0.60	**0.46
	44	0.748	-	-	49	0.748	-	-
التفكير التبادلي معامل ألفا العام للبُعد = 0.671	50	0.637	**0.51	*0.38	53	0.539	**0.87	**0.64
	51	0.725	-	-	54	0.622	**0.55	**0.50
	52	0.586	**0.80	**0.52	55	0.648	**0.71	*0.36
الاستعداد للتعلم المستمر معامل ألفا العام للبُعد = 0.906	56	0.881	**0.86	**0.79	59	0.876	**0.88	**0.81
	57	0.882	**0.88	**0.79	60	0.906	**0.76	**0.65
	58	0.876	**0.88	**0.81				

(1) معامل الارتباط بالبُعد في حالة وجود درجة العبارة ضمن الدرجة الكلية للبُعد

*** دال إحصائيًا عند مستوى (0.05)   ** دال إحصائيًا عند مستوى (0.01)**

وأسفرت النتائج أن جميع العبارات ثابتة، باستثناء العبارات (11، 29، 44، 49، 51)، لذا تم حذفها.

- حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارة والدرجات الكلية للبُعد الفرعي الجدول رقم (2).

كما تم حساب ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس عادات العقل بطريقتين: الأولى عن طريق معامل ألفا لـ كرونباخ، والثانية عن طريق معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ سبيرمان- براون Spearman-Brown، فوُجد أن معاملات ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي للمقياس بالطريقتين مرتفعة، الجدول رقم (1).

2-1-3-11 صدق مقياس عادات العقل

تم حساب صدق عبارات مقياس عادات العقل عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبُعد الفرعي الجدول رقم (2).

يتضح من الجدول السابق أن معامل ألفا لـ كرونباخ لكل بُعد فرعي أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة، وذلك باستثناء العبارات (11، 29، 44، 49، 51)، لذا تم حذفها. وأن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) مما يدل على الاتساق الداخلي، وثبات جميع عبارات المقياس.

وأن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من العبارات التي تم الإبقاء عليها، والدرجة الكلية للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) أو مستوى (0.05) مما يدل على صدق جميع عبارات مقياس عادات العقل. من الإجراءات السابقة تأكد للباحثة ثبات وصدق مقياس عادات العقل.

2-3-11 مقياس فعالية الذات الأكاديمية

يهدف المقياس إلى تقدير الذات الأكاديمية لدى طالبات الدراسات العليا قبل تطبيق التجربة وبعدها. ويتكون المقياس في صورته الأولية من (50) عبارة، منها (30) عبارة موجبة الاتجاه، (20) عبارة سالبة الاتجاه. وقد تمت الاستعانة بالدراسات السابقة لتحديد أبعاد المقياس ومحتواه (ريزونو، 2000م؛ سالم، 2002م؛ سعيدة وسالم، 2012م؛ شرف الدين، 2010م؛ شعله، 2010؛ White, ؛ Adler, 1969 2000؛ Anderson, 2004).

حساب صدق المحكمين: قامت الباحثة بعرض المقياس على عدد من المحكمين في تخصصي المناهج وطرق التدريس وعلم النفس،

للحكم على مدى مناسبة صياغة العبارات. ثم طُبِّق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالبة، وتم حساب ثبات المقياس وصدقه كما يلي:

1-2-3-11 ثبات مقياس فعالية الذات الأكاديمية

حساب ثبات عبارات المقياس:

- حساب معامل ألفا لـ كرونباخ وأسفرت تلك الخطوة عن أن جميع العبارات ثابتة، باستثناء العبارات (17،19،39،44،49،50)، لذا تم حذفها.
- حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارة والدرجات الكلية للمقياس. ووُجِد أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا، مما يدل على

جدول رقم (3)

معاملات ثبات عبارات مقياس فعالية الذات الأكاديمية (ن = 40)

العبارات	معامل ألفا	معامل الارتباط بالبُعد	العبارات	معامل ألفا	معامل الارتباط بالبُعد	العبارات	معامل ألفا	معامل الارتباط بالبُعد	العبارات	معامل ألفا	معامل الارتباط بالبُعد
1	0.963	**0.46**	14	0.962	**0.81**	27	0.963	**0.52**	40	0.962	**0.83**
2	0.962	**0.78**	15	0.962	**0.77**	28	0.962	**0.73**	41	0.963	**0.45**
3	0.962	**0.73**	16	0.962	**0.79**	29	0.962	**0.82**	42	0.962	**0.86**
4	0.962	**0.85**	17	0.964	-	30	0.963	**0.50**	43	0.962	**0.78**
5	0.963	**0.48**	18	0.963	**0.67**	31	0.962	**0.76**	44	0.964	-
6	0.962	**0.75**	19	0.964	-	32	0.962	**0.80**	45	0.962	**0.78**
7	0.963	**0.53**	20	0.963	**0.61**	33	0.962	**0.83**	46	0.963	**0.48**
8	0.963	**0.66**	21	0.962	**0.79**	34	0.963	**0.54**	47	0.962	**0.70**
9	0.963	**0.44**	22	0.963	**0.57**	35	0.963	*0.38	48	0.963	**0.70**
10	0.962	**0.80**	23	0.963	**0.48**	36	0.963	**0.52**	49	0.965	-
11	0.962	**0.76**	24	0.962	**0.79**	37	0.963	**0.52**	50	0.964	-
12	0.962	**0.68**	25	0.962	**0.83**	38	0.964	**0.40**			
13	0.962	**0.89**	26	0.962	**0.79**	39	0.966	-			
معامل ألفا العام للمقياس = 0.963						معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان/براون = 0.966					

* دال إحصائيًا عند مستوى (0.05)   ** دال إحصائيًا عند مستوى (0.01)

الاتساق الداخلي وثبات جميع عبارات مقياس فعالية الذات الأكاديمية.

- تم حساب الثبات الكلي للمقياس بطريقتين: الأولى عن طريق معامل ألفا لـ كرونباخ، والثانية عن طريق معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ سبيرمان- براون، ووُجد أن معاملات الثبات الكلي للمقياس بالطريقتين مرتفعة، الجدول رقم (3).

يتضح من الجدول السابق أن معامل ألفا لـ كرونباخ للمقياس في حالة حذف كل عبارة من عباراته أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للمقياس في حالة وجود جميع العبارات، باستثناء العبارات (50،49،44،39،19،17)، لذا تم حذفها. أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة (التي تم الإبقاء عليها) والدرجة الكلية للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) أو مستوى (0.05) مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات عبارات المقياس. من الإجراءات السابقة تأكد للباحثة ثبات وصدق مقياس فعالية الذات الأكاديمية.

4-11 تجربة البحث:

قامت الباحثة بتطبيق نموذج التعلم التأملي بهدف مساعدة طالبات الدراسات العليا على تطبيق التعلم التأملي بمراحله الثلاث، والتي تتضمن خمسة مجالات رئيسة للتعلم التأملي. ويمكن تلخيص كيفية تطبيق التعلم التأملي بالخطوات الآتية:

1-1-1 **التخطيط للتعلم التأملي**: وتبدأ عملية التخطيط بشرح نموذج التعلم التأملي للمتعلمات وتدريب المجموعة التجريبية على تطبيقه.

2-1-1 **تطبيق التعلم التأملي**: تتم عملية تطبيق التأمل من خلال تطبيق مجالات التأمل المختلفة والموضحة بالنموذج وهي: التعلم التأملي في المادة، التعلم التأملي الشخصي، التعلم التأملي النقدي، التعلم التأملي المهني (التطبيقي)، التعلم التأملي في البدائل، التعلم التأملي البحثي من خلال أوراق العمل التي أعدتها الباحثة، وتعتمد هذه الخطوة على ممارسة الكتابة التأملية قبل عملية التعلم وأثناؤها وبعدها، حيث عملت الباحثة على تزويد الطالبات بالنماذج التي يتم العمل عليها قبل عملية التعلم (الإرسال بالبريد الإلكتروني)، ونماذج أخرى يتم العمل عليها وكتابتها أثناء عملية التعلم، ونماذج أخرى يحدد لها وقت معين نهاية المحاضرة؛ لممارسة التأمل بعد عملية التعلم.

3-1-1 **تقويم التعلم التأملي**: من خلال تطبيق التأمل الختامي الذي يهدف إلى تقييم وإصدار الأحكام حول عملية التعلم والممارسات التعليمية التي تمت، وتقديم التغذية الراجعة من خلال النماذج المعدة لذلك.

جدول رقم(4)

اختبار(ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في (عادات العقل، فعالية الذات الأكاديمية)

المتغير	المجموعة التجريبية (ن = 23)		المجموعة الضابطة (ن = 25)		قيمة(ت) ودلالتها
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
المثابرة	28.30	16.58	33.04	15.15	1.03 غير دالة
التحكم بالتهور	14.83	8.90	16.44	7.67	0.67 غير دالة
الإصغاء بفهم	13.74	7.93	16.44	7.48	1.22 غير دالة
التفكير بمرونة	13.87	8.10	15.64	7.11	0.80 غير دالة
التفكير حول التفكير	14.35	8.48	16.36	7.65	0.86 غير دالة
الكفاح من أجل الدقة	11.39	6.75	12.60	6.09	0.65 غير دالة
تطبيق المعارف السابقة	8.48	5.12	10.40	4.86	1.33 غير دالة
الخلق والتصور والابتكار	22.35	13.12	25.08	11.28	0.77 غير دالة
التفكير التبادلي	13.30	7.70	14.60	6.69	0.62 غير دالة
الاستعداد للتعلم المستمر	15.52	9.50	17.52	8.39	0.77 غير دالة
الدرجة الكلية لعادات العقل	156.13	39.34	178.12	40.17	1.87 غير دالة
فعالية الذات الأكاديمية	95.43	26.31	109.20	32.43	1.62 غير دالة

4-1 تطبيق تجربة البحث:

11-5-1 التطبيق القبلي لأدوات البحث: تم التطبيق القبلي لأدوات البحث على عينة البحث في يوم1435/ 4/ 10هـ، وتم جمع نتائج التطبيق القبلي للمجموعتين: التجريبية والضابطة، تمهيداً لمعالجتها إحصائياً، وكانت النتائج كما يلي:

11-5-2 نتائج تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي، تم التحقق من تجانس المجموعتين في القياس القبلي في كل من: (عادات العقل، فعالية الذات الأكاديمية)، وذلك باستخدام اختبار (ت) T-test للعينتين المستقلتين.

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس عادات العقل، ومقياس فعالية الذات

جدول رقم (5)

مربع إيتا ونتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في (عادات العقل) في القياس البعدي

المتغير	المجموعة التجريبية (ن = 23)		المجموعة الضابطة (ن = 25)		قيمة(ت) ودلالتها	مربع إيتا (h2)
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
المثابرة	46.43	3.84	33.08	15.41	**4.19	0.2765
التحكم بالتهور	23.65	1.80	17.24	8.14	**3.84	0.2427
الإصغاء بفهم	22.91	2.43	17.20	8.05	**3.39	0.1995
التفكير بمرونة	22.70	2.32	16.28	7.65	**4.00	0.2578
التفكير حول التفكير	23.78	1.83	16.76	7.85	**4.34	0.2909
الكفاح من أجل الدقة	18.39	2.27	12.68	6.12	**4.35	0.2915
تطبيق المعارف السابقة	14.04	1.49	10.44	4.98	**3.45	0.2057
الخلق والتصور والابتكار	37.17	3.31	25.96	11.84	**4.54	0.3099
التفكير التبادلي	20.96	3.96	15.08	7.09	**3.58	0.2179
الاستعداد للتعلم المستمر	24.26	1.45	18.52	8.75	**3.23	0.1850
الدرجة الكلية لعادات العقل	254.30	18.86	183.24	84.05	**4.12	0.2692

**** دال إحصائيًا عند مستوى (0.01)**

الأكاديمية في القياس القبلي؛ وهذا يعني أن المجموعتين متكافئتان.

3-1-1 التدريس للمجموعتين: قامت الباحثة بتدريس المجموعة الضابطة وفق الطريقة المعتادة. كما تم تدريس المجموعة التجريبية وفق نموذج التعلم التأملي بعد تدريبهن عليه، وشرح مفاهيم النموذج، وخطواته، وشرح أوراق العمل الخاصة بالنموذج، والمطلوب منهن عمله وفق النموذج. واستمرت التجربة اثني عشر أسبوعاً.

4-1-1 التطبيق البعدي لأدوات البحث: بعد الانتهاء من مفردات المقرر أعيد تطبيق أدوات البحث على عينة البحث في يوم 13/ 7/ 1435هـ، وتم جمع نتائج التطبيق القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة تمهيداً لمعالجتها إحصائياً.

ثاني عشر- نتــائج البحث

12-1 الفرض الأول:

للتحقــق مــن صحــة الفــرض الأول الــذي ينـص عـلى أنـه: «يوجـد فـرق ذو دلالـة إحصائيـة بــين متوســطي الدرجــات البعديــة لطالبــات المجموعتــين التجريبيــة والضابطــة في عــادات العقـل» تـم اسـتخدام اختبـار (ت) T-test للعينتـين المسـتقلتين، ومربـع إيتـا Eta-Square (h2) لحسـاب حجـم تأثـير التعلـم التأمـلي عـلى تنميـة عـادات العقـل لـدى طالبـات الدراسـات العليـا، وكانـت النتائـج كـما بالجـدول رقـم (5).

يتضــح مــن الجــدول الســابق وجــود فــرق دال إحصائيًـا عنـد مسـتوي 0.01 بـين متوسـطي درجــات المجموعتــين التجريبيــة والضابطــة لمقيــاس عــادات العقــل في القيــاس البعــدي لصالــح المجموعــة التجريبيــة في جميــع الحــالات، أي: إن متوســط درجــات المجموعــة التجريبيــة في القيـاس البعـدي في جميـع الأبعـاد والدرجـة الكليـة لمقيــاس عــادات العقــل أعــلى بدلالــة إحصائيــة مــن نظائرهــا لــدى المجموعــة الضابطــة.

تشــير قيــم مربــع إيتــا التــي امتــدت مــن 0.1995 إلى 0.3099 إلى أن التعلــم التأمــلي لــه تأثــير كبــير في تنميــة الأبعــاد والدرجــة الكليــة لمقيــاس عــادات العقــل لــدى طالبــات المجموعــة التجريبيــة.

لقــد أيــدت هــذه النتيجــة العديــد مــن الدراســات الســابقة التــي أكــدت عــلى فاعليــة التعلــم التأمــلي وأثــره في التعلــم، حيــث تتفــق هــذه النتيجــة مــع نتيجــة(Hedberg, 2009) التــي توصلــت إلى أن ممارســة التأمــل أدى إلى إحــداث تعلــم أعمــق لــدى طــلاب المرحلــة الجامعيــة، كــما تتفــق مــع دراســة كلٍّ مــن لافي (2011م)، والصافــورى وعمــر (2013م) Didiو (2011)، و Agouridas (2007)، وفتــح الله (2011م) التــي توصلـت إلى أن نشـاط المتعلـم في المواقـف التعليميـة المختلفــة يــؤدي إلى تحســين مســتوى العــادات العقليــة لــدى المتعلمــين.

ويمكــن تفســير فاعليــة التعلــم التأمــلي في تنميــة عــادات العقــل في ضــوء مــا تضمنــه اســتخدام النمــوذج المقــترح للتعلــم التأمــلي والــذي تضمّــن التعلــم التأمــلي في المــادة، والتعلــم التأمــلي الشــخصي، والتعلــم التأمــلي النقــدي، والتعلــم التأمــلي المهنــي، والتعلــم التأمــلي في البدائــل، والتعلــم التأمــلي البحثــي، والتعلــم التأمــلي الختامــي حيــث أتيــح للطالبــات الوقــت الــكافي للتأمــل والكتابــة، والمناقشــة، والحــوار، الأمــر الــذي أدّى إلى نمــو عــادات العقــل لــدى المجموعــة التجريبيــة متفوقــاً بدلالــة إحصائيــة عــلى المجموعــة الضابطــة. يضــاف إلى ذلــك أن تضمــين المحــاضرات للتدريبــات والأنشــطة وأوراق العمــل كان لــه الأثــر الكبــير عــلى نمــو عــادات العقــل، كــما أن إجــراءات التعلــم التأمــلي كانــت مثــيرة،

جدول (6)

مربع إيتا واختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في (فعالية الذات الأكاديمية) في القياس البعدي

المتغير	المجموعة التجريبية (ن = 23)		المجموعة الضابطة (ن = 25)		قيمة (ت) ودلالتها	مربع إيتا (h2)
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
الدرجة الكلية لفعالية الذات الأكاديمية	199.65	12.22	143.40	43.67	**6.18	0.4536

** دال إحصائيًا عند مستوى (0.01)

كما وصفتها المتعلمات. ومما يلفت الانتباه هنا وجود فروق دالة إحصائياً في جميع أبعاد مقياس عادات العقل، وهذا يفسر طبيعة التعلم التأملي الذي يُعنى بمساعدة المتعلمة على التفكير بعمق لحل المشكلات، كما يعنى بإكسابهنّ مهارة التقويم والوعي بالذات. كذلك ساعدهن على ربط الأفكار بالخبرات السابقة. وفي هذا الصدد يشير كوستا وكاليك (2003م أ) إلى أنه عندما يطور المتعلمون عادات العقل ذات الصلة بالتأمل فإنهم يدركون بماذا وكيف يفكرون، ومن خلال عملية مشاركة الآخرين في التأملات يُكْسِب الطلاب والطالبات تعلمهم معنى جديدًا.

من النتائج يتضح أن الفرض الأول قد تحقق؛ حيث أشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس عادات العقل في القياس البعدي لصالح متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية. وأن التعلم التأملي له تأثير كبير في تنمية عادات العقل.

12-2 الفرض الثاني:

للتحقق من صحة الفرض الثاني الذي ينص على أنه «يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات البعدية لطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في فعالية الذات الأكاديمية» تم استخدام اختبار (ت) للعينتين المستقلتين، ومربع إيتا لحساب حجم تأثير التعلم التأملي على فعالية الذات الأكاديمية، الجدول رقم (6).

يتضح من الجدول (6) وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى 0.01 بين متوسطي

درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية لفعالية الذات الأكاديمية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، أي: إن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي أعلى بدلالة إحصائية من نظيره في المجموعة الضابطة.

تشير قيمة مربع إيتا التي بلغت 0.4536 إلى أن التعلم التأملي له تأثير كبير في تنمية فعالية الذات الأكاديمية لدى طالبات المجموعة التجريبية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلٍّ من شرف الدين (2010م) التي أشارت إلى فاعلية نموذج تعليمي وتأثيره على فاعلية الذات لدى طلاب الدراسات العليا. ودراسة شعلة (2010م) التي توصلت إلى أثر مفهوم الذات الأكاديمية في الإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين. كما تتفق أيضا مع دراسة white (2000) التي توصلت إلى أن تدريب المعلمين على برنامج تدريب الأقران ذو فعالية في تنمية الذات الأكاديمية. لكنها تختلف مع دراسة سعيدة وسالم (2012م) و Anderson (2004) التي توصلت إلى عدم وجود أثر للاستراتيجية المستخدمة على الذات الأكاديمية. ويمكن تفسير فاعلية التعلم التأملي على تنمية الذات الأكاديمية، بأنه ناتج عن اعتماد البحث على تطبيق نموذج التعلم التأملي والذي ركّز على تأمل المتعلمات في المادة العلمية بداية من قراءاتهن المادة العلمية التي قُدمت لهن، كذلك مناقشة الأفكار أثناء عملية التعلم، وتقييمهن لأدائهن ومدى نجاحهن في تنفيذ ما خططن له، كل ذلك أدّى إلى نمو الذات الأكاديمية لديهن. كما أن ممارسة التأمل الشخصي الذي يهدف إلى فهم معنى التعلم لدى المتعلمين، ويركز على وجهات نظرهم ورؤاهم، من خلال اعتماد التعلم على تركيز طالبات الدراسات العليا على إبداء وجهات نظرهن ورؤيتهن لعملية التعلم أكثر من التركيز على المادة العلمية. بالإضافة إلى اعتماد النموذج على التأمل البحثي الذي يركز على المشكلات الميدانية التي يمكن بحثها، وقدرتهن على تطوير المواضيع البحثية، وتكوين مشكلة حقيقية – وهو مركز عناية الطالبات في مرحلة الدراسات العليا– له أثر كبير في نمو الذات الأكاديمية. كما أن ارتكاز النموذج – أيضاً– على التأمل النقدي الذي ركّز على التحديات التي واجهتها المتعلمات في التخطيط، وتأملهن في الأخطاء الصادرة والأحداث غير المتوقعة له أثر في نمو الذات الأكاديمية. كذلك ممارسة المتعلمات للتأمل الختامي والتي شملت تقديم وجهات نظرهن حول المادة العلمية والاستراتيجيات والأنشطة والتقويم أدّى إلى نمو الذات الأكاديمية.

وتـرى الباحثـة أن هـذا النـوع مـن التأمـل يناسـب أهـداف مرحلـة الدراسـات العليـا، التـي تركـز عـلى بـروز شـخصية المتعلـمات في إبـداء وجهـات نظرهـن مـن خـلال كتاباتهـن العلميـة وآرائهـن الشـخصية. كـما أن رغبـة طالبـات الدراسـات العليـا، ودافعيتهـن في تعلـم نـماذج واسـتراتيجيات حديثـة كان لـه الأثـر الفعّـال في تنميـة الـذات الأكاديميـة لـدى المتعلـمات. كـما تـرى الباحثـة -أيضًـا- كـون التعلـم التأمـلي أسـلوباً جديـداً ونوعًـا مختلفًـا مـن التعلـم، أدّى إلى نمـو الـذات الأكاديميـة لديهـن، وشـعورهن بجـدواه وحداثتـه، ومواكبتهـن للتطـورات الحديثـة، وارتباطـه بـما يـدور في الميـدان، ويذكـر Bandura (1998) أن الـذات الأكاديميـة تعمـل عـلى تنميـة الأحـكام الشـخصية للفـرد حـول قدراتـه، واسـتخدامه للمهـارات المعرفيـة، والمثابـرة في إيجـاد حلـولٍ للمشـكلات المختلفـة، وتسـاعد عـلى رفـع دافعيـة المتعلمـين نحـو وضـع الأهـداف المختلفـة التـي تحقـق غاياتهـم. قـد يكـون لبيئـة التعلـم أثنـاء تطبيـق التجربـة الأثـر الكبـير عـلى نمـو الـذات الأكاديميـة؛ لأن تنفيـذ طالبـات الدراسـات العليـا للأنشـطة المختلفـة وأوراق العمـل الفرديـة والجماعيـة قـد أسـهم في تبادلهـن لأفـكار إيجابيـة وخـبرات مختلفـة، فالاسـتماع والنقـاش مـع الأخريـات في تجاربهـن وخبراتهـن يعـد نشـاطاً فكريـاً لـه تأثـير إيجـابي عـلى الفـرد.

مـن إجمـالي النتائـج يتضـح أن الفـرض الثـاني تحقـق، لوجـود فـرق دال إحصائيًـا بـين متوسـطي درجـات المجموعتـين التجريبيـة والضابطـة في الدرجـة الكليـة لمقيـاس فعاليـة الـذات الأكاديميـة في القيـاس البعـدي لصالـح متوسـط درجـات طالبـات المجموعـة التجريبيـة، وأن التعلـم التأمـلي

جدول (7)

اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للدرجات الكلية لكل من: عادات العقل وفعالية الذات الأكاديمية بالمجموعة التجريبية

المتغير	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		قيمة (ت) ودلالتها
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
عادات العقل	156.13	39.34	254.30	18.86	19.23**
فعالية الذات الأكاديمية	95.43	26.31	199.65	12.22	4.63**

** دال إحصائيًا عند مستوى (0.01)

جدول رقم(8)

نسبة الكسب المعدلة لـ Blake ، في الدرجات الكلية لطالبات المجموعة التجريبية في:

عادات العقل وفعالية الذات الأكاديمية

المتغير	متوسط التطبيق القبلي	متوسط التطبيق البعدي	النهاية العظمى للاختبار	درجة الكسب*	نسبة الكسب المعدلة لـ Blake
عادات العقل	156.13	254.30	275	98.17	1.18
فعالية الذات الأكاديمية	95.43	199.65	220	104.22	1.31

* درجة الكسب = (متوسط القياس البعدي - متوسط القياس القبلي)

لـه تأثـير كبـير في تنميـة فعاليـة الـذات الأكاديميـة.

3-12 الفرض الثالث:

للتحقــق مــن صحــة الفــرض الثالــث الــذي ينــص عــلى أنــه «يوجـد فـرق دال إحصائيـا بـين متوســطي الدرجــات الكليــة للقياســين القبــلي والبعــدي في كل مــن: عــادات العقــل، وفعاليــة الــذات الأكاديميــة، لــدى طالبــات الدراســات العليــا بالمجموعــة التجريبيــة» تــم اســتخدام اختبــار (ت) T-test للعينتــين المرتبطتــين، وحســاب نسـبة الكسـب المعدلـة لــ بـلاك Modified Blake's Gain Ratio فكانــت النتائــج كــما بالجدولــين رقــم (7) و(8).

يتضـح مـن الجـدول السـابق وجـود فـرق دال إحصائيًـا عنـد مسـتوي (0.01) بـين متوسـطي درجــات القياســين القبــلي والبعــدي في كل مــن عــادات العقــل، وفعاليــة الــذات الأكاديميــة بالمجموعــة التجريبيــة؛ وذلــك لصالــح متوســط درجــات القيــاس البعــدي، أي: إن متوســطات الدرجــات الكليــة لطالبــات المجموعــة التجريبيــة في: عــادات العقــل، وفعاليــة الــذات الأكاديميــة بالمجموعــة التجريبيــة في القيــاس البعــدي أعــلى بدلالــة إحصائيــة مــن نظائرهــا في القيــاس القبــلي.

يتضــح مــن الجــدول (8) أن قيمــة نســبة الكســب المعدلــة لــ بــلاك في حالــة متغــير عــادات العقــل تســاوي (1.18)، وهــي القيمــة التــي تشــير إلى أن التجربــة مقبولــة الفعاليــة. وهــذا يشــير إلى أن التعلــم التأمــلي متوســط الفعاليــة في تنميــة عــادات العقــل لــدى طالبــات الدراســات العليــا بجامعــة الإمــام محمــد بــن ســعود الإســلامية. وأن قيمــة نســبة الكســب المعدلــة لــ بــلاك في حالــة متغــير فعاليــة الــذات الأكاديميــة تســاوي (1.31)، وهــي القيمــة التــي تشــير إلى أن التجربــة فعَّالــة؛ وهــذا يشــير إلى أن التعلــم التأمــلي فعَّــال في تنميــة فعاليــة الــذات الأكاديميــة لــدى طالبــات الدراســات

العليا.

تتفق هذه النتيجة مع نتيجة كلٍّ من (Hedberg (2009)، و) Agouridas، وDidi (2013) (2007، كما تتفق مع ما ذكره كوستا وكاليك (2003م ب) وهو أن الغاية من التأمل هي مساعدة المتعلمين على تحمل مسؤولية أكبر تجاه ما يكتبون، كي يعرفوا أنه يجب أن يفهم الآخرون ما هو مكتوب، ويتعلموا كيف يتوقعون إجابة الآخرين من خلال التقييم الذاتي. وتتفق كذلك مع ما أشار إليه الشريف (2013م) في أن التعلم التأملي أداة تعلم قوية تساعد في النمو المهني.

ويمكن تفسير ذلك بأن طالبات الدراسات العليا حصلن على المعلومات الكافية عن نموذج التعلم التأملي، من خلال الشرح والتفسير للنموذج قبل تطبيقه، وتدريب المتعلمات على استخدامه وتوظيفه، حيث تضمنت التجربة مادة تعليمية نظرية تم إعدادها بالرجوع إلى المصادر التربوية الحديثة، كما أن تدريب طالبات الدراسات العليا على كيفية الكتابة التأملية وتطبيقهن لهذا النموذج أثناء التجربة أدّى إلى وجود فروقات دالة بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مقياسي عادات العقل والذات الأكاديمية. وقد لاحظت الباحثة أثناء تطبيق التجربة تفضيل طالبات الدراسات العليا هذا النوع من التعلم نظرًا لما يحققه من شعور المتعلمات بالثقة بالنفس في مواجهة مَهام التعلم، بالإضافة إلى وعيهن بعملية التعلم، وتقييمهن لها. حيث يذكر المخلافي (2002م) أنه لم تعد أدوار الطالب الجامعي مقتصرة على تلقي المعلومات وحفظها واسترجاعها، بل هو عضو مشارك في الموقف التعليمي، كما أنه مقوِّمٌ للممارسات التدريسية.

ومن إجمالي نتائج الفرض الثالث يتضح أنه قد تحقق، لوجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في عادات العقل، وفعالية الذات الأكاديمية لصالح متوسط درجات القياس البعدي في الحالتين. وأن التعلم التأملي فعَّال في تنمية فعالية الذات الأكاديمية، ومتوسط الفعالية في تنمية عادات العقل لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

ثالث عشر- التوصيات:

1. تدريب أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية على تطبيق التعلم التأملي.
2. إدراج التعلم التأملي عند إعداد الخطط الدراسية ضمن مفردات مقرري طرق التدريس والاتجاهات الحديثة في طرق التدريس.

3. تصميم محتوى المناهج الدراسية في مرحلة الدراسات العليا بحيث تتضمن الأسئلة التأملية التي تساعد المتعلمين على الممارسة التأملية.
4. إجراء مزيد من الدراسات باستخدام نماذج مختلفة للتعلم التأملي.
5. رابع عشر- المقترحات:
6. استخدام نموذج التعلم التأملي في تدريس مقررات مختلفة في مرحلة الدراسات العليا.
7. إجراء دراسة أثر التعلم التأملي في تنمية متغيرات أخرى: مهارات التفكير الإبداعي، الذكاءات المتعددة، التحصيل الدراسي.
8. فاعلية التعلم التأملي في تنمية الكفايات المهنية لدى طالبات المرحلة الجامعية.

المصادر والمراجع

أولاً- المصادر والمراجع العربية:

أبو جادو، انتصار. (2011م). أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تحسين التحصيل ومفهوم الذات الأكاديمية لدى طالبات الصف الثالث الأساسي. دراسات العلوم التربوية: الاردن، 38، 456-466.

أحمد، صفاء. (2008م). فاعلية أنموذج تأملي مقترح في تدريس التاريخ لتنمية الفهم القرائي ومهارات التفكير والوعي بما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس: القاهرة، 141، 164-204.

الثبيتي، مليحان. (2000م). الجامعات: نشأتها، مفهومها، وظائفها. دراسة وصفية تحليلية. المجلة التربوية: الكويت، 14 (54)، 211-260.

جان، خديجة. (2010م). دور الأعمال البحثية في مقررات الدراسات العليا بكليات التربية في دعم التقارب العربي. المؤتمر القومي السنوي السابع عشر، مصر «التقارب العربي في برامج التعليم الجامعي وقبل الجامعي» 10-11 نوفمبر.

الحارون، شيماء. (2012م). برنامج تدريبي مقترح قائم على مدخل كتابة السجلات التأملية في تنمية مهارات التفكير التأملي والكفايات المهنية لدى معلمي العلوم. مجلة التربية العلمي: مصر، 3(15)، 77-122.

الخضير، خضير. (2008م). الانضمام لمنظمة التجارة العالمية والتحديات للجامعات المحلية في الدول العربية. ورقة مقدمة إلى المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم العالي في الدول العربية. جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، 24-27، الظهران.

دانيلسون، تشارلوت. (2013). تحسين الممارسة المهنيّة إطار للتعليم، ترجمة مدارس الظهران الأهلية، الدمام: دار الكتاب التربوي.

ريزونو، روبرت. (2000م). بناء تقدير الذات في المدارس الابتدائية دليل المعلم. ترجمة مدارس الظهران الأهلية، الدمام: دار الكتاب التربوي.

ريزونو، روبرت؛ دوسا، جيل. (2002م). بناء تقدير الذات في المدارس الثانوية. ترجمة مدارس الظهران الأهلية، الدمام: دار الكتاب التربوي.

سالم، محمد. (2002م). طبيعة فعالية الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. المؤتمر العلمي السنوي العاشر، التربية وقضايا التحديث والتنمية في الوطن العربي، مصر، 2، 385-421.

سعودي، محمد؛ وعبد الوهاب، داليا. (2013م). أثر برنامج تدريبي لاستثارة الدافعية الأكاديمية الداخلية في تقدير الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة

ذوي العجز المتعلم بمدينة الطائف. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مصر، 1(37)، 117-170.

سعيدة، أماني؛ وسالم، سيد. (2012م). أثر التفاعل بين فعالية الذات الأكاديمية وكل من استراتيجيتي التساؤل الذاتي والتفكير بصوت مرتفع على كل من مراقبة الفهم والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات الجامعة. دراسات عربية في علم النفس، البحرين، 11(4)، 687-755.

السليم، ملاك. (2009م). فاعلية التعلم التأملي في تنمية المفاهيم الكيميائية والتفكير التأملي وتنظيم الذات للتعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية. دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصر , *147*, 90 – 128.

الشامي، حمدان. (2012م). علاقة بعض العوامل المؤثرة في التسرب الجامعي بعادات العقل لدى عينة من الطلاب المتسربين من جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مصر، 1(26)، 203-233.

شاهين، محمد. (2012م). واقع الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها باتجاهاتهم نحو التطور المهني الذاتي في ضوء بعض المتغيرات. مجلة جامعة الأزهر، غزة، 14(2)، 181-208.

شرف الدين، نبيل. (2010م). تطوير نموذج تعليمي توافقي وتأثيره في فاعلية الذات الأكاديمية المدركة لدى طلاب الدراسات العليا التربوية. المؤتمر السنوي العربي الخامس، الاتجاهات الحديثة في تطوير الأداء المؤسسي والأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي النوعي في مصر 14-15 أبريل.

الشرقاوي، منى. (2011م). المشكلات المؤثرة على جودة إعداد طلاب الدراسات العليا في خدمة الفرد طبقا لنظام الساعات المعتمدة. المؤتمر العلمي الدولي الرابع والعشرين للخدمة الاجتماعية «الخدمة الاجتماعية والعدالة الاجتماعية» مصر، 2957-6029.

الشريف، خالد. (2013م). التعلم التأملي مفهومه تطبيقاته. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

شعلة، الجميل. (2010م). أثر تفاعل مفهوم الذات الأكاديمي مع وجهة الضبط على كل من قلق الاختبار والإنجاز الأكاديمي لدى طلاب التدريب الميداني بكلية المعلمين جامعة أم القرى. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، 3 (34)، 393-437.

الشويرخ، صالح. (1432). الصحيفة التدريسية: أهميتها ووظيفتها في التنمية المهنية لمعلمي اللغة. مجلة العلوم العربية، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، 8، 231-277.

الشويقي، أبو زيد. (2010م). النموذج البنائي للعلاقة بين الذكاء العلمي والذكاء العام وفعالية الذات والتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، مصر، 42، 58-108.

الصافوري، إيمان؛ وعمر، زيزي. (2011م). تنمية عادات العقل والتحصيل لدى طالبات المرحلة الثانوية من خلال تدريس مادة التربية الأسرية. المؤتمر السنوي العربي السادس لتطوير برامج التعليم العالي النوعي في مصر والوطن العربي في ضوء متطلبات عصر المعرفة، مصر، 13-14 ابريل، 1647-1669.

طراد، حيدر. (2012). أثر برنامج كوستا وكاليك في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام عادات العقل لدى طلبة المرحلة الثالثة في كلية التربية الرياضية. مجلة علوم التربية الرياضية، كلية التربية، جامعة بابل، 5(1)، ، 225-264.

العتيبي، وضحى. (2014م). فاعلية تدريس العلوم وفق نموذج مقترح قائم على التعلم التأملي في تنمية مهارات التفكير التأملي والفهم القرائي للنصوص العلمية لدى طالبات المرحلة المتوسطة. مجلة القراءة والمعرفة، جمهورية مصر العربية: القاهرة، جامعة عين شمس، كلية التربية، 149، ج2، 175-213.

العساف، صالح. (2000م). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الطبعة الثانية، الرياض: مكتبة العبيكان.

فتح الله، مندور. (2011م). فعالية نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في العلوم وعادات العقل لدى تلاميذ الصف السادس

الابتدائي بمدينة عنيزة بالمملكة العربية السعودية. المجلة التربوية، الكويت، (98) ،145-199.

فضل الله، محمد؛ وقناوي، شاكر. (2010م). فاعلية برنامج قائم على المدخل التأملي في تعديل المعتقدات المعرفية للطالب معلم اللغة العربية وتوجيه ممارساته التدريسية نحو التدريس الإبداعي. المؤتمر العلمي السادس عشر مستقبل إعداد المعلم في كليات التربية وجهود الجمعيات العلمية في عمليات التطوير بالعالم العربي 28-29 مارس، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، الامارات، 29، 143-206.

كوستا، آرثر؛ وكاليك، بينا. (2003م أ). استكشاف وتقصي عادات العقل. ترجمة مدارس الظهران الأهلية، الدمام: دار الكتاب التربوي.

كوستا، آرثر؛ كاليك، بينا. (2003م ب). تفعيل وإشغال عادات العقل. ترجمة مدارس الظهران الأهلية، الدمام: دار الكتاب التربوي.

كوستا، آرثر؛ كاليك، بينا. (2003 م ج). تقويم عادات العقل. ترجمة مدارس الظهران الأهلية، الدمام: دار الكتاب التربوي.

كوستا، آرثر؛ كاليك، بينا. (2003 د). تكامل عادات العقل والمحافظة عليها. ترجمة مدارس الظهران الأهلية، الدمام: دار الكتاب التربوي.

لافي، فتحية. (2011م). فعالية برنامج مقترح في تدريس مادة التاريخ قائم على عادات العقل لتنمية مهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. (رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة قناة السويس، العريش).

مارزانو، روبرت؛ بيكرنج، د. ج؛ أريدوندو، د. (1999م). أبعاد التعلم بناء مختلف للفصل المدرسي. ترجمة: جابر عبد الحميد جابر وآخرون، القاهرة: دار قباء.

محمد، زبيدة قرني. (2005م). التفاعل بين خرائط التفكير وبعض أساليب التعلم وأثره في تنمية كل من التحصيل والتفكير التأملي واتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي في مادة العلوم، دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصر، 149، 182-236.

المخلافي، محمد. (2002م). بناء أداة لتقييم كفاءة الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس الجامعي في جامعة صنعاء. مجلة البحوث والدراسات التربوية، مركز البحوث والتطوير التربوي، اليمن، (16)، 113-169.

ثانياً- المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة :

References

Abu Jado, I. (2011). The Impact of Using Strategies in Active Learning in the Development of Performance and the Concept of Academic Self of the Basic Third Class Students (*in Arabic*). *Studies of Educational Sciences*, (38), 456-466.

Adams, C. (2006). Power Point habits of mind and class room culture. *Journal of curriculum studies*, *38*(4), 389-411.

Adler, A. (1969). *The science of living*. New York: Doubleday (Anchor Books).

Agouridas, V., & Race, P. (2007). Enhancing knowledge management in design education through systematic reflection practice. *Concurrent Engineering-Research and Applications, 15*(1), 63-76.

Ahmed, S. (2008). The Effectiveness of Reflective Model Proposed in the Teaching of History for the Development of Reading Comprehension and Thinking Skills and Awareness of what's Behind the Knowledge of the First Secondary Class Students (*in Arabic*). Studies in the Curriculum and Teaching Methodologies. Egyptian Society of Curricula and Teaching Methodologies. College of Education. Ain-Shams University. *141*, 164-204.

Al-Assaf, S. (2000). *Introduction to the Entrance to Behavioral sciences* (*in Arabic*). Second edition, Riyadh: Obeikan Bookshop.

Alchuirkh S. (1432 AH). The Teaching Journal: Its Iimportance and Function in Professional Development for Language Teachers (*in Arabic*). *Arabic Magazine Science*, *8*, 231-277.

Al-Otaibi, W. (2014). Effectiveness of The Teaching of Science in Accordance with the Proposed Model is Based on Reflective Learning in the Development of Reflective Thinking and Reading Comprehension Scientific Texts of the Intermdiate Stage Students (*in Arabic*). *Reading and Knowledge Magazine, the Arab Republic of Egyp*t: Cairo, Ain Shams University,

Faculty of Education, *149*(2), 175-213.

Alsafory, I., & Omar, Z. (2011). *The Habits of Minds and Academic Performance among High School Students through the Teaching of Family Education* (*in Arabic*). The Sixth Annual Conference of Arab Higher Education to Develop Specific Programs in Egypt and the Arab World in the Light of the Knowledge Age Requirements April 13 to 14, 1647-1669.

Al-Saleem, M. (2009). The Effectiveness of Reflective Learning Concepts in Chemical Development and Reflective Thinking and Organizing Self -Learning among High School Students (*in Arabic*). *Studies in Curriculum and Teaching Methodologies*, Egypt, *147*, 90-128.

Althbyta, M. (2000). Universities: Evolutions, Concept, and Functions. Analytical and Descriptive Study (*in Arabic*). *Educational Journal*, *14*(54), 211-260.

Anderson, K. (2004). *Effects of Participation in Reflective Writing Program on Middle School Student Academic Self-Effecacy and Self-Regulated Learning Strategy Use*. Doctoral Dissertation, University of Golorado: Denver.

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory**,** *American psychologist*, *14*, 1175-1184.

Bandura, A. (1998). *Selfefficacy*: *the exercise of control*. New York: Freeman.

Barnett, R. (1992). *Improving higher education*. Buckingham: SRHE/open university press.

Cohen, E; Fischl, D. (2012). Reflective Writing in Pre-Service Teachers' Teaching: What does it Promoted? *Australian Journal of Teacher Education, 37*(10), 20-36.

Costa, A., & Kallick, B. (2003A). *Activation and Engagement of Habits of Mind* (*in Arabic*). Translated by National Schools Dhahran, Dammam: Al-ketab Al-Tarbawi House.

Costa, A., & Kallick, B. (2003B). *Assessment of Habits of Minds* (*in Arabic*). Translated by National Schools Dhahran, Dammam: Al-ketab Al-Tarbawi House.

Costa, A., & Kallick, B. (2003C). *Exploration and Investigation of the Habits of the Mind* (*in Arabic*). Translated by National Schools Dhahran, Dammam: Al-ketab Al-Tarbawi House.

Costa, A., & Kallick, B. (2003D). *Integration and Maintenance of Habits of Minds* (*in Arabic*). Translated by National Schools Dhahran, Dammam: Al-ketab Al-Tarbawi House.

Danielson, C. (2013). *Improving the Professional Practice Framework for Education* (*in Arabic*). Translation National Schools Dhahran, Dammam: Al-ketab Al-Tarbawi House.

Daudelin, M. (1996). Learning from experience through reflection. *Organizational Dynamics, 24*(3), 36-48.

Didi, Asiyath; Sullivan, Terence; Ueyama, Takeyuki. (2013). *Interactive reflective teaching that enhances teaching, learning and research in graduate education.* 2nd International Higher Education Teaching and Learning Conference 2013, University of New England.

El-Sharif, K. (2013). *Learning Concept Reflective Applications* (*in Arabic*). Alexandria: Al-Jamaeah AlJadeeedah.

Erik, H. Rebecca, H.Erin, M. (2009). *Improving Secondary School Students Achievement Using Intrinsic Motivation* (ED504829).

Eva, G. (2002). Toward Dynamic Assessment of Reading: Applying Metacognitive Awareness Guide to Reading Assessment Tests**.** *Journal of Reading, 22*, 283-298.

Fathallah, M. (2011). The Effectiveness of the Model Dimensions of Learning Marzano in Conceptual Understanding in Science and Habits of Mind Development at the sixth grade in Onaizah Saudi Arabia students (*in Arabic*). *Educational Journal*, (98), 145-199.

Hedberg, P. (2009). Learning Through Reflective Classroom Practice: Applications to Educate the Reflective Manager. *Journal of Management Education, 33*(1), 10-36.

Jean, K. (2010). *The Role of Research Studies in Postgraduate Courses in Faculties of Education in Support of Arab Rapprochement* (*in Arabic*). The 17th Seventh Annual National Conference. Egypt "Arab Rapprochement in University Education programs and Pre-University" 10-11 November.

Khudair, K. (2008). *Joining the World Trade Organization and the Challenges of Local Universities in the Arab countries* (*in Arabic*). Paper presented to the Second Conference of the Planning and Development of Higher Education in the Arab countries, King Fahd University of Petroleum and Minerals, 24-27, Dhahran.

Lafy, F. (2011). *The Effectiveness of a Proposed Program in the Teaching of History Based on the Habits of the Mind for the Development of Decision-making Skills of Junior High School Students* (*in Arabic*). Unpublished PhD thesis, Faculty of Education, Al-Arish.

Marzano, R; Pickering, D. G. & Arredondo, D. (1999). *Learning Dimensions Are a Different Building of the School Classroom (in Arabic*). Translated by: Jaber Abdul Hamid Jaber et al., Cairo: Dar Quba.

Mikhlafi, M. (2002). Building Tool for Assessment of Teaching Performance Efficiency to a Member of the Teaching Staff at the University of Sanaa (*in Arabic*). *Research and Educational Studies Journal, the Center for Educational Research and Development*, (16), 113-169.

Moon, J. (1999). *Reflection in Learning and Professional Development*. Kogan Page,London. On the link http://books.google.co.in/books/about/Reflection_in_Learning_and_Professional.html?id=BElv74ouVP8C 10/11/2014.

Pollard, A. (2002). Reflective *Teaching Effective and evidence informed professional practice*, London and New York: Continuum.

Pruzek, R. (2000). *Relationships among parent self-efficacy. Childrens foundations for achievement. Childrens habits of mind and academic achievement*. Master Dissertation in Educational Psychology. Administration and counselling. California State University. Long Beach.

Razuno, R. & Dosa, J. (2002). *Building Self- assessment in Secondary Schools* (*in Arabic*). Translated by National Schools, Dhahran, Dammam: Al-ketab Al-Tarbawi House.

Razuno, R. (2000). *Building Self-esteem in Elementary School Teacher's Guide*. Translated by National Schools (*in Arabic*). Dhahran, Dammam: Al-ketab Al-Tarbawi House.

Sable, D. (2010). *Reflective Learning: Educating Managers for a Sustainable World. Proceedings of the 40th Atlantic Schools.* Paper presented at the of Business conference, Saint Mary's University, 2010, p. 499-516.

Saudi, M. & Abdul Wahab, D. (2013). The Impact of a Training Program to Raise the Internal Academic Motivation in Academic Self-esteem and Academic Achievement among a Sample of Middle School Students with Learner Deficit in Taif (*in Arabic*). *Arab Studies in Education and Psychology*, *37*(1), 117-170.

Shami, H. (2012). Some Factors Affecting the University Drop-out Habits of Mind among a Sample of Students who Drop out of King Faisal University Saudi Arabia (*in Arabic*). Arab Studies in Education and Psychology, *26*(1), 203-233.

Sharaf al-Din, N. (2010). *Development of an Educational Consensual Model and its Impact on the Effectiveness of Academic Self of Postgraduate Students* (*in Arabic)*. The fifth Annual Arab Conference, Recent Trends in Institutional Performance and Academic Quality in Higher Education Institutions in Egypt. 14-15 April.

Sharkawy, M. (2011). *Problems Affecting the Quality of the Preparation of Graduate Students in the Service of the Individual in Accordance with the System of Credit Hours* (*in Arabic*). The twenty-fourth International Scientific Conference of Social Service "Social Work and Social Justice" Egypt 2957-6029.

Shuala, J. (2010). The Impact of the Interaction of Academic Self-concept with Target Control of the Test of Academic Achievement and Concern for Field Training of Students at Teachers College - Umm Al Qura University (*in Arabic*). *Journal of the Faculty of Education* - Ain Shams University, *34*(3), 393-437**.**

Thorpe, M. (2000). Reflective learning and distance learning – made to mix by design and by assessment. *Information Services and Use, 20*, 145-158.

Valli, L. (1997). Listening to other voices: A description of teacher reflection in the unitedstates. *Pedagogy journal of Education*, *72*(1), 67-88.

White, P. (2000). *Promoting Mathematics Achievement, Academic Efficacy and Cognitive Development of art-risk Adolescents Through Deliberate Psychological Education, Adolescence*. Doctoral Dissertation, University of Houston.

أثر السياق اللغوي في تعدد الأوجه الإعرابية للأسماء
(دراسة نحوية لغوية لبعض آي من سورة البقرة)

خلود عبدالله العمر (*)

جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

(قدم للنشر في 1437/5/12هـ؛ وقبل للنشر في 1438/6/1هـ)

ملخص البحث: لقد حاول البحث التركيز على مجموعة قضايا أهمها: التأكيد على أن المفسرين والنحاة واللغويين قد أدركوا العلاقة التكاملية بين اللفظ ومعناه، وأنهما أصل واحد (معني ومبني) لا يمكن فصله أو تجزئته. كما أنهما يمثلان وحدة دلالية واحدة في إيضاح المعنى وتفسيره. وأن ذلك ليس نتاج الدراسات اللغوية الحديثة. أن مفهوم السياق عندهم قد ظهر على المستوى العملي الوظيفي أكثر منه على المستوى النظري الفكري، بدليل تحليلهم آراءهم النحوية المتعددة فيما يخص الوظيفة النحوية للأسماء واستنتاج أقواها تبعاً للمعطيات السياقية المتعددة، وحضور جميع عناصر السياق اللغوي في آرائهم في تفسير سورة البقرة وإعرابها، بل وظهور فكرة تضافر القرائن في احتجاجهم بقوة بعض الأوجه الإعرابية عن غيرها. أن تعدد الأوجه الإعرابية للاسم الواحد في سياقه اللغوي راجع إلى أثر شخصية المفسر واللغوي وثقافتهما واجتهادهما في تلقي المعطيات السياقية المختلفة في النص الواحد وفهمها، وانتهاجهم المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على تحليل السياق ووصف جميع جوانبه المختلفة.

الكلمات المفتاحية: أثر، السياق، الأسماء، سورة البقرة.

*****

The Effect of the Linguistic Context on Variation of the Parsing of Nouns: A Linguistic-Syntactic Study of some Verses of Surah al-Baqara

Kholoud Abdullah Bin Omar (*)

Princess Nourah Bint Abdulrahman University

(Received 21/02/2016; accepted 28/02/2017)

Abstract: This research highlights the fact that commentators, grammarians and linguists have already recognized the integration between words and their meanings. They constitute one entity composed of meaning and form, inseparable they are. Both form one semantic unit that plays its role in revealing and communicating meaning(s). Actually, this is not one of the results of the new linguistic studies. In this research, the concept of context for them is argued to have functionally employed other than ideationally theorized. This is evidenced by the various analyses of their multiple syntactic views regarding the syntactic roles of nouns, and reaching the strongest view based on the available contextual input. It is also proved by the inclusion of all linguistic context elements in their interpretation and parsing of the verses of surah al-Baqara. Moreover, another proof is the idea of "evidences consolidation" in judging and weighing views against each other. This study also sheds light one last subject: multiplicity of how a noun is parsed in its linguistic context heavily relies on the commentator's and linguist's knowledge of and his discretion at assimilating the different contextual input (readings) of the same text. They also adopted a descriptive analytical approach that is based on analyzing contexts and describing their different aspects.

Key words: Effect, context, nouns, surah al-Baqara.

(*) للمراسلة:
أستاذ مساعد بقسم اللغة العربية، كلية الآداب، جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، الرياض، ص.ب 84428، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:
Faculty of Arts, Department of Arabic Language,
Princess Nourah Bint Abdulrahman University,
Riyadh, P.O.Box:84428, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: k.alomar@windowslive.com

ejournal.nbu.edu.sa
DOI: 10.12816/0037195

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف خلق الله، أما بعد:

فإن من نافلة القول أن البحث في القرآن وعلومه يعد مطلباً شرعيا، وهو مطلب يتطلب سعة من الثقافة في علوم شتى، والوقوف عليها خاصة: (كتب التفسير وكتب اللغة)؛ ولذا فإن تلك الدراسة قد حاولت السير في هذا الميدان؛ لتركز جزءًا من الضوء على بعض آي من سورة البقرة، أعظم سور القرآن وأطولها، قال فيها محمد صلى الله عليه وسلم: (إن أخذها بركة وتركها حسرة) (صحيح مسلم 804) كما تنظر في أثر السياق اللغوي في تعدد بعض الأوجه الإعرابية للاسم الواحد في بعض آي هذه السورة.

وهذه الدراسة تهدف إلى:

- الكشف عن جذور نظرية السياق عند مفسري القرآن الكريم ومعربيه على المستوى العملي الوظيفي؛ وأن هذه النظرية ليست وليدة النتاج الغربي.
- إبراز اعتدادهم بجميع عناصر السياق بشقيها اللفظي والمقامي، وأثر ذلك في تعدد الأوجه الإعرابية للأسماء.
- إبراز دور تضافر القرائن في تقوية وجه دون آخر للألفاظ داخل سياقاتها.
- الكشف عن أهم قرينة اعتد بها المعربون، والمفسرون، في اختيار الوظيفة النحوية للأسماء.

ولتحقيق ذلك فإن هذه الدراسة قد اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي، الذي يقوم على تتبع بعض هذه المواضع وملاحظتها والتي تعددت فيها الأوجه الإعرابية للاسم الواحد عند النحاة والمفسرين في كتب النحو والتفسير، وإعراب القرآن، التي تم فيها تقوية وجه دون آخر اعتداداً بأحد قرائن السياق، واستعراض هذه الأوجه، وتحليل آراء قائليها، وربط الآراء والترجيحات بالمعطيات السياقية المختلفة.

إن طبيعة الدراسة قد تطلبت أن تكون في مبحثين خلاف (التمهيد)الذي فيه:

- تعريف السياق وأقسامه.
- لمحة عن اعتداد العلماء بالسياق في تحديد المعاني.

المبحث الأول: اعتداد النحاة والمفسرين بسياق اللفظ في ترجيح الأوجه الإعرابية للأسماء.

المبحث الثاني: اعتداد النحاة والمفسرين بسياق المقام (المعنى) في ترجيح الأوجه الإعرابية للأسماء.

الخاتمة وفيها أهم النتائج، والتوصيات.

والمصادر والمراجع.

الدراسات السابقة:

أ/ السياق القرآني وأثره في الترجيح الدلالي، المثنى عبدالفتاح محمود، رسالة دكتوراه، جامعة اليرموك، (2005م).

ب/ السياق القرآني وأثره في الكشف عن المعاني، عبدالله، زيد عمر، (1423هـ)، مجلة جامعة الملك سعود، م15، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية.

ج/ قرينة السياق وأثرها في النص القرآني لعبدالباقي الخزرجي(2011م)، مجلة كلية التربية الأساسية العدد 68، 2011، الجامعة المستنصرية.

د/ السياق القرآني وأثره في التفسير، لعبدالرحمن المطيري(2008م)، (دراسة نظرية وتطبيقية من خلال تفسير ابن كثير) رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في التفسير وعلوم القرآن، جامعة أم القرى.

التمهيد

- تعريف السياق وأقسامه:

السياق في اللغة من السوق، وهو سوق الإبل وغيرها يسوقها سوقاً وسياقاً، وانساقت الإبل وتساوقت إذا تتابعت، والمساوقة: المتابعة، والمنساق: التابع. (الأزهري، 1964م، ج:9، ص:234).

وجاء أيضاً: وساقة الجيش: مؤخره (الفيروزآبادي، 1426هـ، ص:895).

وجاء في وصف مشية النبي _صلى الله عليه وسلم_: كان يسوق أصحابه، أي يقدمهم ويمشي خلفهم تواضعاً، ولا يدع أحداً يمشي خلفه.

وفي جميع ما تقدم دلالة على كون السياق مشتملاً على المُساق أوله وآخره.

وهو في الاصطلاح كما عرفه (حسان، 1413هـ، ص: 375) بأنه: التوالي من جانبين: جانب سياق النص، ويراد به توالي العناصر التي يحقق بها التراكيب والسبك، وجانب سياق الموقف، ويراد به الأحداث التي صاحبت الأداء اللغوي، وكانت ذات علاقة واتصال به.

فجانب سياق النص عنده يشمل مستويات اللفظ المعجمية، والدلالية، وهو سياق داخلي، لا يخرج عن حدود العبارة الملفوظة.

وجانب سياق الموقف، وهو سياق المقام ويشمل جميع الظروف الخارجية الملابسة للنص الملفوظ، زمانية كانت أم مكانية، وحال الأشخاص المتكلمين، والمخاطبين، ويسمى أيضاً في الدراسات اللغوية الحديثة بالمسرح اللغوي، ويسميه فيرث: بسياق الحال، كما يمكن أن يقسم هذا الجانب إلى ثلاث مستويات مختلفة: المستوى العاطفي و المستوى الثقافي، ومستوى الموقف، ولكل مستوى من هذه المستويات دور مهم في تحديد دلالات الألفاظ ومعانيها.

- لمحة عن اعتداد العلماء بالسياق في تحديد المعاني:

اعتد العلماء من مفسرين ونحاة وبلاغيين بالسياق اللفظي والمعنوي معاً، وجعلوهما السبيل الأمثل في فهم الموقف اللغوي، ومكوناته التركيبية.

1. فسيبويه (1983م، ج: 2، ص: 130) مثلاً في كتابه (الكتاب) يشير إلى أهمية وجود القرينة المصاحبة للموقف اللغوي والتي تغني عن ذكر بعض العناصر المستقرة في ذهن المتكلم فيقول: (وذلك إذا رأيت صورة شخص فصار آية لك على معرفته فقلت: عبدُالله وربي، كأنك قلت: ذاك عبدالله، أو هذا عبدالله).
2. وعبد القاهر الجرجاني في كتابه أسرار البلاغة (الجرجاني، 1412هـ، ص: 4) – الذي يعد عند كثير من الباحثين واضع نظرية النظم– يرى أن جمال العبارة ليس في اللفظ، بل في نظم الكلام، وسياقه، وأسلوبه، وضرورة مطابقة الكلام لمقتضى الحال.
3. ويشير ابن دقيق العيد إلى أهمية القرائن والسياق في كتابه إحكام الأحكام (الفقي وشاكر، 1372هـ، ج: 2، ص: 225) فيقول إنها هي المرشدة إلى بيان المجملات، وتعيين المحتملات.
4. ويقول ابن تيمية في مجموع الفتاوى (ابن تيمية، 1416هـ، ج: 6، ص: 124): إن الدلالة في كل موضع بحسب سياقاته، وما يحف به من القرائن اللفظية والحالية.
5. ويشير الكلبي (1415هـ، ج: 1، ص: 9) إلى أهمية النظر في السابق واللاحق من الكلام فيقول: «أن يشهد بصحة القول سياق الكلام، ويدل على ما قبله وما بعده...».
6. ويذكر السعدي في تفسيره أهمية النظر في أسباب النزول، وأحوال الأشخاص، والأرض، والأمكنة المحيطة بالنص، وأنها عنصر أساس في فهم ملابسات اللفظ ومراد المعنى. (معلا، 1423هـ، ص: 26)
7. وفي أهمية النظر في عود الضمير ومرجعه يقول (الكلبي، 1415هـ، ج: 4، ص:241) في قوله تعالى: ﴿**إِنَّ الإِنْسَانَ لِرَبِّهِ لَكَنُودٌ * وَإِنَّهُ عَلَى ذَلِكَ لَشَهِيدٌ**﴾ [العاديات: 6-7] يحتمل أن يعود الضمير في (إنه) على (الإنسان) أو على (رب الإنسان)، ولكن النظم الكريم يدل على عوده على ﴿**الإِنْسَانَ**﴾ وإن كان هو الأول في اللفظ بدليل قوله بعده ﴿**وَإِنَّهُ لِحُبِّ الخَيْرِ لَشَدِيدٌ**﴾ فإنه للإنسان بلا منازع، وتفريق الضمائر يجعل الأول للرب، والثاني للإنسان وهذا لا يليق بالنظم الكريم.
8. وبضرورة النظر إلى مقاصد المتكلم وعاداته الاجتماعية والأخلاقية وحركاته المصاحبة للحدث اللغوي يقول (الشاطبي، 1425هـ، ج:4، ص: 21): (وجوه الاستعمال كثيرة، ولكن ضابطها مقتضيات الأحوال التي هي ملاك البيان).
9. وفي تقدير العناصر المحذوفة المستنبطة من نظم الكلام وفحواه، يقول العز ابن عبدالسلام، (1407هـ، ص: 250):

«المحذوفات التي يجوز حذفها والنطق بها بمثابة المنطوق به لفظاً ومعنى فلا يحذفون إلا ما لو نطقوا به لكان أحسن، وأفصح، وأكمل في ملاءمة لفظ ذلك السياق، ومعناه، ولا يحذفون ما لا دليل عليه».

المبحث الأول: اعتداد النحاة والمفسرين بالسياق اللفظي في ترجيح الأوجه الإعرابية للأسماء

للسياق اللفظي قرائن (الخزرجي، 2011م، ص: 117) يدور في فلكها ويستمد منها تأثيراته وهي المرجع في تحديد دلالات ألفاظه، وقد تتضافر هذه القرائن فيما بينها وتكون كالعلاقات الهادية إلى المعنى المقصود. ومن أبرز هذه القرائن التي اُعتد بها في سورة البقرة:

1 – الاعتداد بسياقات القرآن وقراءته:

نظر معربو القرآن الكريم إلى أن القرآن وحدة متكاملة بسياقاته، وقراءاته، يبين بعضه بعضا أو على أنه «لفظة واحدة وخبر واحد موصول بعضه ببعض، ومضاف بعضه إلى بعض، ومبني بعضه على بعض» (ابن حزم، د.ت، ج:2، ص: 35).

ومن ذلك قوله تعالى: ﴿**وَإِذْ يَرْفَعُ إِبْرَاهِيمُ الْقَوَاعِدَ مِنَ الْبَيْتِ وَإِسْمَاعِيلُ رَبَّنَا تَقَبَّلْ مِنَّا إِنَّكَ أَنْتَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ**﴾ [البقرة:127]

جاء في إعراب (إسماعيل) وجهان (العكبري، 1418هـ، ج:1، ص:98، الحلبي، 1406هـ، ج:2، ص:479): الأول: أن الواو للحال، و(إسماعيل) مبتدأ، وخبره محذوف، تقديره (وإسماعيل يقول...)، ويكون إبراهيم – عليه السلام – على هذا المعنى مختصاً ببناء الكعبة، وإسماعيل مختصاً بالدعاء (الحلبي1406، ج: 2، ص:114)، وقالوا ذلك؛ لأن إسماعيل كان حينئذٍ طفلاً صغيراً.

الثاني: أن الواو لعطف المفردات، و(إسماعيل) عليه السلام معطوف على (إبراهيم) عليه السلام، مشترك معه بالفاعلية، وتكون (ربنا تقبل منا) معمولة لحال مقدرة منهما معاً تقديرها: قائلين ربنا تقبل منا.

ومن قال بالرأي الثاني جعله الأظهر، واعتد بأمرين:

1. قراءة أُبيّ بن كعب وعبدالله بن مسعود بإظهار جملة (يقولان) في مصحف عبدالله ابن مسعود: (وإذ يرفع إبراهيم القواعد من البيت وإسماعيل يقولان ربنا تقبل منا إنك أنت السميع العليم) (الفراء، د.ت، ج:1، ص:78؛ الزمخشري، 1418هـ، ج:1، ص: 322).
2. إجماع أهل التأويل (البيضاوي، 1421هـ، ج:1، ص:534؛ السيواسي، 1427ه، ج:1، ص:74) على أن إسماعيل _عليه السلام_ كان مشاركاً والده ببناء البيت، يقول الطبري (1414هـ، ج:1، ص: 712) في ذلك: (وإنما قلنا ما قلنا من ذلك بإجماع جميع أهل التأويل على أن إسماعيل معني بالخبر الذي أخبر الله عنه، وعن أبيه أنهما كانا يقولانه.

وهذا موضع من المواضع التي تضافرت فيه القرائن المعنوية مع اللفظية وإن كانت قرينة الاعتداد بقراءات القرآن هنا هي الظاهرة، إلا أن النظر في مقتضى حال إبراهيم وابنه إسماعيل وما بينهما من الأمور الحياتية كانت محط نظر المفسرين عند ترجيحهم لأحد الأوجه الإعرابية.

ومن الاعتداد بقراءات القرآن أيضاً قوله تعالى: ﴿**آمَنَ الرَّسُولُ بِمَا أُنْزِلَ إِلَيْهِ مِنْ رَبِّهِ وَالْمُؤْمِنُونَ كُلٌّ آمَنَ بِاللهِ وَمَلَائِكَتِهِ وَكُتُبِهِ وَرُسُلِهِ**﴾ [البقرة:285].

جاء في (المؤمنون) وجهان (العكبري، 1418ه، ج:1، ص:190؛ الزمخشري، 1418هـ، ج:1، ص:518؛ الحلبي، 1406هـ، ج:2، ص:691؛ ابن عاشور، 1984م، ج: 3، ص: 132):

الأول: أن تكون معطوفة على فاعل (آمن) وهو الرسول. والواو لعطف المفردات ويحسن الوقوف على (المؤمنون) آنذاك، لأن معنى الكلام عندها تام.

الثاني: أن تكون مبتدأ، و(كل) مبتدأ ثان، وخبره (آمن) والجملة الاسمية (كل آمن) في موضع الخبر لـ(المؤمنون)، وعلى هذا فالواو لعطف الجمل، ولا يحسن الوقوف على (المؤمنون) آنذاك.

وقد قوى الوجه الأول أبو حيان (1983م، ج:2، ص: 756)، واقتصر عليه الزجاج في معاني القرآن (1986م، ج:1، ص: 313)، والسيواسي في عيون التفاسير (2006م، ج:1، ص:140)، وضعف الوجه الثاني ابن عاشور، وذكر أن من قال به فقد شذ عن الذوق العربي (ابن عاشور، 1984م، ج:3، ص: 132). وفي رأيي أن قوة الوجه الأول راجعة إلى أمور:

1. مجيء قراءة علي بن أبي طالب وعبدالله بن مسعود (وآمن المؤمنون) (الحلبي، 1406ه، ج:2، ص:691، أبو حيان، 1983م، ج:2، ص:756) حيث أظهرت هذه القراءة ما دلت عليه واو العطف التي تفيد التشريك في الحكم بين المفردات في الوجه الأول. وقد اعتد أبو حيان (1983م، ج:2، ص:756) بهذه القراءة على قوة الوجه الأول؛ مما يدلل على أن القرآن بقراءاته المتعددة وسياقاته المتعددة وحدة واحدة يعضد بعضه بعضاً.
2. مجيء (المؤمنون) معطوفة على الرسول أقوى في بيان تبعيتهم له وأنهم معه فيما آمن به. إلا أنه قُدم عليهم لأن إيمانه هو المتقدم (أبو حيان، 1995م، ج:1، ص:419) وهم التابعون.
3. أن القول بالوجه الثاني يحتاج إلى تقدير رابط محذوف يربط جملة الخبر (كل آمن) بالمبتدأ (المؤمنون) وتقديره (كل منهم آمن). وعدم القول بدعوى الحذف أقوى من ادعائه.

ومنه أيضاً قوله تعالى: ﴿**مَا يَوَدُّ الَّذِينَ كَفَرُوا مِنْ أَهْلِ الكِتَابِ وَلا الْمُشْرِكِينَ أَنْ يُنَزَّلَ عَلَيْكُمْ مِنْ خَيْرٍ مِنْ رَبِّكُمْ**﴾ [البقرة:105].

جاء في (ولا المشركين) قولان على أن (لا) فيهما زائدة للتوكيد (الحلبي، 1406هـ، ج:2، ص:53 أبو حيان، 1983م، ج:1، ص:545):

الأول: أن تكون معطوفة على موضع (الذين)،

فيقتضي ذلك رفعها؛ إلا أنها خفضت على الجوار، كما خفض (أرجل) في قوله تعالى: ﴿بِرُءُوسِكُمْ وَأَرْجُلَكُمْ﴾ [المائدة: 6] وإن كانت في موضع النصب (القيسي، 1404هـ، 1/ 406، الداني 1404هـ، ص: 82).

الثاني: أن تكون معطوفة على (أهل) والتقدير: ﴿مَا يَوَدُّ الَّذِينَ كَفَرُوا مِنْ أَهْلِ الكِتَابِ وَلا الْمُشْرِكِينَ﴾ [البقرة: 105] وجعل هذا القول هو الظاهر لمجيء ما مثله في سورة البينة في قوله تعالى: ﴿لَمْ يَكُنِ الَّذِينَ كَفَرُوا مِنْ أَهْلِ الكِتَابِ وَالْمُشْرِكِينَ﴾ [البينة: 1] على أنها معطوفة على (أهل) أيضاً.ومن قال بالقول الأول اعتد بجواز رفع (المشركين) عطفاً على (الذين)، وقد أجاز عطفها كل من (الفراء، د.ت، ج:1، ص:70) والنحاس (1985م، ج:1، ص:254) والتقدير (ما يود الذين كفروا والمشركون) إلا أنه لم يقرأ بها (الحلبي، 1406هـ، ج:2، ص:53).

وقوله تعالى أيضاً: ﴿فَقَدْ ضَلَّ سَوَاءَ السَّبِيلِ﴾ [البقرة: 108]

جاء في (سواء) قولان:

الأول: يذهب إلى أنها بمعنى (قَصْد)، وبالتالي فهي مفعول به للفعل (ضل)، وعليه (الفراء، د.ت، ج:1، ص:170) والزجاج (1986م، ج:1، ص:73) والطبري (1414هـ، ج:1 ص:639).

الثاني: يذهب إلى أنها بمعنى (وسط)، فتكون ظرف مكان، ويكون المعنى: فقد ضل وسط واعتدال السبيل، وعلى هذا الرأي أبو عبيدة (1381هـ، ص:85)، و العكبري (1418هـ، ج:1، ص:88)، وأبو حيان (1983م، ج:1، ص: 557)، والبيضاوي (1421هـ، ج:1، ص:128) وغيرهم (الحلبي، 1406هـ، ج:1، ص:166، السيواسي، 1427هـ، ج:1، ص:68). ومن قال بهذا القول وجعله الرأي الصحيح اعتد بمجيء هذه اللفظة بمثل هذا المعنى في سياق قرآني آخر وهو قوله تعالى: ﴿فَاطَّلَعَ فَرَآهُ فِي سَوَاءِ الْجَحِيمِ﴾ [الصافات: 55]، واعتد بما جاء من كلام العرب وشعرهم مؤيداً هذا المعنى في هذا السياق ومنه قول عيسى ابن عمر: **(وما زلت أكتب حتى انقطع سوائي)** أي: وسطي (الأزهري، 1964م، ج:13ص:126؛ الزبيدي، 1306هـ، ج:38، ص:176).

وقول حسان بن ثابت أيضاً:

يا ويح أَصْحَابِ النبي ورَهْطِه
بعد المُغَيَّبِ في سَوَاءِ المُلْحَدِ

وفي هذا تضافر القرائن _أيضاً_ في الترجيح فكما أنه اعتد بسياقات القرآن الأخرى اُعتد أيضاً بما شاع واطرد من استعمالات العرب لكلمة (سواء).

2 - الاعتداد بسياقات النص النبوي الشريف:

تُعد السنة النبوية الشريفة جزءاً مهما في بيان المعاني والأحكام، ولا مناص من ربط المتواتر منها بالقرآن وسياقاته وقراءاته، فالحديث والقرآن كله كلفظة واحدة فلا يحكم بآية دون أخرى ولا بحديث دون آخر.

ومما جاء من ذلك في سورة البقرة قوله تعالى: ﴿وَمَنْ يَرْغَبُ عَنْ مِلَّةِ إِبْرَاهِيمَ إِلاَّ مَنْ سَفِهَ نَفْسَهُ﴾ [البقرة:130]. جاء في نصب (نفس) أوجه

(الزجاج، 1986م، ج:1، ص:183؛ الأزهري، 1964م، ج:6، ص:131، 132؛ الطبري، 2001م، ج:1، ص:719، 720).

الأول: أنها مفعول به للفعل (سفه) حيث جاء تعديته بنفسه دون واسطة.

الثاني: أنها مفعول به للفعل (سفه) لتضمينه معنى فعل متعد بنفسه، وقدره الزجاج وابن جني بـ(جهل)، وقدره أبو عبيدة بـ(أهلك).

الثالث: أنها منصوبة على نزع الخافظ والتقدير: سفه في نفسه.

الرابع: أنها تمييز (الفراء، د.ت، ج:1، ص:79؛ الطبري 2001م، ج:1، ص:720).

الخامس: أنها توكيد معنوي لمؤكد محذوف تقديره: سفه قوله نفسه.

وقد رُجِّح القول الأول وجُعِل المختار؛ لأنه القول الذي يوافق السياق النبوي الشريف، فقد جاء عنه _صلى الله عليه وسلم_: (الكبر أن تسفه الحق وتغمض الناس) (صحيح مسلم) وهو السياق الذي عليه كلام العرب أيضاً في تعدي الفعل (سفه) بنفسه – دون القول بالتضمين أو بحذف حرف الجر، وهما غير مقيسين – فقد حُكِي عن ابن الخطاب ويونس أيضاً (الأزهري، 1964م ج:6، ص:132، الحلبي، 1406هـ، ج:2، ص:120): أنها لغة للعرب، وهو اختيار الزمخشري (1418هـ، ج:1، ص:324).

وجاء في لسان العرب أن تعدي الفعل (سفه) بنفسه لغة عالية، وجاء فيه: وقد سَفِه حَلمَه ورأيه ونَفْسَه سَفَها وسفاهة (ابن منظور، 1414ه، ج:3، ص:299). وعلى هذا الرأي أبو حيان (1983م، ج:1، ص:628)، والبيضاوي (1421هـ، ج:1، ص:139)، والحلبي (1406هـ، ج:2، ص:120)، وابن منظور (1414هـ، ج:3، ص:399)، والحنبلي (1419هـ، ج:2، ص:496). وفي هذا الموضع الاعتداد بكلام العرب الفصحاء _أيضاً_ بجانب الاعتداد بسياق الحديث الشريف.

3 – الاعتداد بالسابق واللاحق من السياق:

ويراد به النصوص السابقة واللاحقة للنص المراد بيانه وإعرابه، وعدم استيفاء دراسة هذه النصوص عند تناول الألفاظ ومعانيها يعد بمثابة اجتزاء الكلام وقطعه عن أطرافه ومراده؛ لذا أولى معربو القرآن هذا الجانب عناية كبيرة، فكانوا ينظرون إلى صدر الآيات وأعجازها معاً.

أولاً: الاعتداد بالسابق:

ومنه قوله تعالى: ﴿**لِلْفُقَرَاءِ الَّذِينَ أُحْصِرُوا فِي سَبِيلِ اللهِ لا يَسْتَطِيعُونَ ضَرْبًا فِي الأَرْضِ يَحْسَبُهُمُ الْجَاهِلُ أَغْنِيَاءَ مِنَ التَّعَفُّفِ تَعْرِفُهُمْ بِسِيمَاهُمْ لا يَسْأَلُونَ النَّاسَ إِلْحَافًا**﴾ [البقرة:273].

الإلحاف هو الإلحاح والمبالغة في السؤال (الأزهري، 1964م، ج:3، ص:445؛ ابن منظور، 1414هـ، ج:5، ص:96)، وجاء في نصبه ثلاثة أوجه (ابن عاشور، 1984م، ج:3، ص:76؛ شيخ زادة، 1999م، ج:1، ص:585).

الأول: أنه مصدر منصوب على الحال والتقدير: ملحفين، وعليه النحاس (النحاس، 1418هـ،

ص:340)، والقرطبي (1964م، ج:2، ص:294).

الثاني: أنه مفعول من أجله.

الثالث: أنه مفعول مطلق مبين للنوع من فعل ليس من لفظه، والتقدير: يسألون الناس سؤال إلحاح، على حذف المضاف ونيابة المضاف إليه منابه وقيل: بل فعله محذوف من لفظه تقديره: يلحفون إلحافاً.

وفي رأيي أن تعدد الأوجه الإعرابية لهذا المصدر راجع إلى تعدد المعنى الذي يحتمله السياق بالنظر للوصف السابق لهذا المصدر، فهذه الآية نزلت (الطبري، 2001م، ج:2، ص:1588) في فقراء المهاجرين الذين خرجوا من ديارهم وأموالهم بمكة وجاءوا إلى ديار الهجرة، وكانوا لا يستطيعون تجارة ولا زراعة – وقيل نزلت في أصحاب الصفة وكانوا فقراء يخرجون في كل سرية يبعثها النبي صلى الله عليه وسلم- وقد نعتهم الله بقوله ﴿**يَحْسَبُهُمُ الجَاهِلُ أَغْنِيَاءَ مِنَ التَّعَفُّفِ**﴾ [البقرة:273]. واحتمل هذا معنيين لـ (إلحافاً):

الأول: أنهم لا يسألون ولا يلحون معاً، لأن في إثبات السؤال لهم نفي التعفف المذكور لأجل ذلك قدر الفراء (د.ت، ج:1، ص:181) معطوفاً محذوفاً بعد (إلحافاً) وهو: إلحافاً وغير إلحافٍ. وعلى هذا الرأي أيضاً الطبري (2001م، ج:1، ص:1591) والزجاج (1986م، ج:1، ص:304).

الثاني: أنهم يسألون ولكن عند الضرورة، دون إلحاح؛ لأن من عادة العرب أنها عندما تنفي حكماً عن محكوم عليه مقيد بقيد فالأكثر انصراف النفي لذلك القيد فقط وهو (الإلحاح) فيكون المعنى ثبوت سؤالهم ونفي الإلحاح فيه.

فإن كان السياق على المعنى الأول ففي (إلحافا) وجه واحد وهو النصب على المفعول له، وإن كان على المعنى الثاني فيجوز فيه وجهان: النصب على الحال أو المفعول المطلق.

﴿صِبْغَةَ اللَّهِ وَمَنْ أَحْسَنُ مِنْ اللَّهِ صِبْغَةً وَنَحْنُ لَهُ عَابِدُونَ﴾ [البقرة:138] . جاء في نصب (صبغة) ثلاثة أوجه (أبو حيان، 1983م ج:1، ص:656، القرطبي، 1964م، ج:1، ص:550): الأول: أنها بدل من (ملة) المتقدمة في قوله تعالى: ﴿قُلْ بَلْ مِلَّةَ إِبْرَاهِيمَ حَنِيفًا﴾ وعليه الفراء (د.ت، ج:1، ص:82)، والنحاس (1985م، ج:1، ص:267).

الثاني: أنها منصوبة إما على الإغراء أو على تقدير فعل محذوف بـ: اتبعوا صبغة، وعليه الكسائي (القرطبي، 1964م، ج:1، ص:550) والعكبري (1418هـ، ج:1، ص:102).

الثالث: أنها مصدر مؤكد للفعل في (قولوا آمنا) وعلى هذا الرأي سيبويه (1983م، ج:1، ص:382)، والزمخشري (1418هـ، ج:1، ص:335-336)، وأبو حيان (1983م، ج:1، ص:656)، والسيواسي (1427هـ، ج:1، ص:77). وقوي هذا الوجه لما فيه من التناسب المعنوي لدلالة اللفظ في (آمنا، وصبغة) فمعنى (قولوا آمنا) أي: صبغنا الله بالإيمان صبغة وطهرنا، وسمي الإيمان صبغة لما فيه من

الأثـر الواضـح في النفـوس كـما أن للصبـغ أثـر واضـح عـلى الثيـاب، وضُعِّـفَ الرأيـان الآخـران، لمخالفتهـما السـياق أيضـاً، فالقـول بالبدلية يـؤدي إلى قطـع المعطوف (ونحـن لـه عابدون) عـن المعطـوف عليـه (قولـوا آمنا)، كـما أن فيـه قطـع البـدل عـن المبـدل منـه بجمـل كثـيرة. يقـول الزمخـشري (1418هـ، ج:1، ص:336) في ذلك: «وقولـه: ﴿وَنَحْـنُ لَـهُ عَابِـدُونَ﴾ عطـف عـلى آمنـاً بالله، وهـذا العطـف يـرد قـول مـن زعـم أن (صبغـة الله) بدل مـن ملـة إبراهيـم أو نصـب عـلى الإغـراء بمعنـى عليكم صبغـة الله، لمـا فيـه مـن فـك النظـم وإخـراج الـكلام عن التئامـه وانقسـامه».

وقوله تعـالى: ﴿**وَقَالُوا كُونُـوا هُودًا أَوْ نَصَـارَى تَهْتَدُوا قُـلْ بَـلْ مِلَّـةَ إِبْرَاهِيـمَ حَنِيفًـا**﴾ [البقـرة:135]. اختلـف في تقديـر الناصـب لـ(ملـة) عـلى ثلاثـة أوجـه (الطـبري، 2001م، ج:1، ص:725، الحلبـي، 1406هـ، ج:2، ص:135).

الأول: أنهـا منصوبـة عـلى الإغـراء، والتقديـر (الزموا ملـة) وهـو رأي أبي عبيدة.

الثـاني: أنهـا منصوبـة عـلى نـزع الخافـض، والتقديـر: (نقتـدي بملـة).

الثالـث: أنهـا منصوبـة عـلى تقديـر فعـل محـذوف دل عليـه السـياق المتقـدم في الآيـة فقـدره بعـض النحويـين بـ(نكـون ذوي ملـة) عـلى تقديـر مضـاف اعتـماداً عـلى (كونـوا) المتقدمـة، وتكـون (ملـة) خـبراً عنهـا، وقـدره غيرهـم بـ(نتبـع ملـة) اعتماداً عـلى السـياق المتقـدم أيضـاً؛ لأن معنـى: (كونوا هوداً) أي: اتبعوهـم. وعلى هذا الرأي الفراء (د.ت، ج:1، ص:82)، والطبري (2001م، ج:1، ص:725)، والزمخشري (1418هـ، ج:1، ص:334)، والقرطبـي (1964، ج:1، ص:546)، والعكـبري (1418هـ، ج:1، ص:102)، والحلبـي (1406ه، ج:2، ص:135)، والشـوكاني (1414هـ، ج:1، ص:279).

ثانياً: الاعتداد باللاحق:

ومنـه قولـه تعـالى: ﴿**وَأُشْرِبُـوا فِي قُلُوبِهِـمُ العِجْـلَ**﴾ [البقـرة:93].

جـاء في معنـى الفعـل (أُشْرِبُـوا) قـولان تبـع أحدهما وقوع حذف في المضافـات (أبو حيان، 1983م،1/ 495؛ القرطبـي، 1964م،ج:1، ص: 454؛ الحنبـلي، 1419ه، ج: 2، ص:92، 93).

الأول: أن تكـون بمعنـى خالـط وامتـزج (الأزهري، 1964م،ج: 11، ص:354؛ ابـن منظـور، 1414هـ)، جـاء أن الإشراب مخالطـة المائـع الجامـد، وتوسـع فيـه حتـى صـار في اللونـين، وقالـوا: أُشرب البيـاض حمـرة أي: خالطهـا، وتبـع هـذا المعنـى ضرورة تقديـر مضـاف أو مضافـين محذوفـين ناب عنهـما المضاف إليـه، والتقدير: حـب العجـل أو حـب عبادة العجـل؛ وذلـك لأن العجل لا يـشرب بـل اَلمُشرب حـب عبادتـه وحسـن حـذف ذينـك المضافـين وإسـناد الإشراب إلى ذات العجل مبالغة وكأنـه بصورتـه أُشربـوه (الفـراء، د.ت، ج:1، ص:61؛ الأزهـري، 1964م، ج:11، ص:304؛ النحـاس، 1985م، ج:1، ص:248).

الثـاني: أن يكـون الإشراب حقيقة ولا حـذف؛ وذلك أنـه نقـل أن موسـى عليـه السـلام بـرد العجـل بالمـبرد

ورماه في الماء، وقال لهم: أشربوا، فشرب جميعهم، فمن كان يحب العجل خرجت بردته على شفتيه ورد هذا القول باللاحق (في قلوبهم) حيث بين أن موضع الإشراب القلوب وليس غيرها.

وقوله تعالى أيضاً: ﴿**وَإِذْ جَعَلْنَا الْبَيْتَ مَثَابَةً لِلنَّاسِ وَأَمْنًا وَاتَّخِذُوا مِنْ مَقَامِ إِبْرَاهِيمَ مُصَلًّى**﴾ [البقرة:125] جاء في نصب (أَمناً) وجهان (أبو حيان، 1983م، ج:1، ص:608، 609، الحلبي، 1406هـ، ج:2، ص:105).

الأول: أنه (من) عطف المفردات، وتكون (أمنا) معطوفة على (مثابة).

الثاني: أنه من عطف الجمل، ويكون (أمناً) مفعولاً به لفعل محذوف تقديره: وإذ جعلنا البيت مثابة فاجعلوه أمنا لا يعتدي فيه أحد على أحد، ومن قال بهذا الوجه استدل باللاحق في هذه الآية وهو قوله تعالى: ﴿وَاتَّخِذُوا مِنْ مَقَامِ إِبْرَاهِيمَ﴾ [البقرة:125] بكسر الخاء على الأمر؛ وذلك لأجل اتباع السابق اللاحق وتناسبه معه في اللفظ والمعنى (القرطبي، 1964م، ج:1، ص:522، الداني، 1404هـ، ص:65).

وقوله تعالى: ﴿**وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ الْمَحِيضِ قُلْ هُوَ أَذًى فَاعْتَزِلُوا النِّسَاءَ فِي الْمَحِيضِ وَلَا تَقْرَبُوهُنَّ حَتَّى يَطْهُرْنَ**﴾ [البقرة:222]. اختلف النحويون (أبو حيان، 1983م، ج:2، ص:422، الحلبي، 1406هـ، ج:2، ص:420، 421، القرطبي، 1964م، ج:3، ص:78، 79) في كلمة (المحيض) في الآية بين المصدرية والاسمية تبع ذلك اختلاف في تقدير مضاف محذوف منها. فمن ذهب إلى أنها مصدر كالحيض وقد جاء: حاضت المرأة تحيض حيضاً ومحيضاً والمراد به دم الحيض، استدل باللاحق منها وهو قوله تعالى: ﴿**قُلْ هُوَ أَذًى**﴾. وعلى هذا يكون في الآية حذف مضاف قبل المصدر والتقدير: فاعتزلوا وطء النساء زمان أو وقت المحيض، ومن ذهب إلى أنها اسم مكان لموضع الحيض وهو مقيس اتفاقاً اعتمد -أيضاً- على اللاحق من السياق في قوله تعالى: (فاعتزلوا النساء في المحيض)، ويلزم ذلك تقدير مضاف محذوف في الآية قبله، والتقدير: هو ذو أذى. ويتبع هذا الخلاف خلاف آخر في عود الضمير في (قل هو أذى) يقول أبو حيان: (وقوله: (هو أذى) فيه وجهان: أحدهما قاله أبو البقاء: أن يكون ضمير الوطء الممنوع وكأنه يقول: إن السياق يدل عليه وإن لم يجر له ذكر. الثاني: أن يعود على المحيض. قال أبو البقاء: «ويكون التقدير: هو سبب أذى.. وفيه نظر، فإنهم فسروا الأذى هنا بالشيء القذر فإذا أردنا بالمحيض نفس الدم كان شيئاً مستقذرًا فلا حاجة إلى تقدير حذف مضاف» (أبو حيان،1983م ج:2، ص:422).

وجوز بعض النحويين أن تكون (المحيض) الأولى مصدراً، والثانية اسم مكان ولا حذف. وفي هذا الرأي أيضاً اعتداد بالسابق فجعل (المحيض) الأولى مصدراً مناسب لما قبلها وهو (يسألونك)، وجعلها اسم مكان في الثانية مناسب _أيضاً_ لما قبلها في قوله تعالى: ﴿ **فَاعْتَزِلُوا النِّسَاءَ** ﴾.

4 – الاعتداد بدلالة اللفظ:

الأصل الاعتداد بالمعنى الدلالي المعجمي للألفاظ، لأنه المعنى الظاهر الموافق لكلام العرب، إلا أن يدل السياق اللغوي على معنى آخر، وقد رد ابن عطية أحد الأقوال في تفسير آية معللاً ذلك بقوله «لأنه إخراج لفظ بين في اللغة عن ظاهره الحقيقي إلى باطن لغير ضرورة» (ابن عطية، 1422هـ، 3/ 310). وذكر الطبري _أيضاً _أنه غير جائز ترك الظاهر المفهوم من الكلام والمعاني إلى باطن لا دلالة عليه (الطبري، 2001م، ج:1، ص:621). ومن الاعتداد بدلالة اللفظ في سورة البقرة قوله تعالى: ﴿**أَوَكُلَّمَا عَاهَدُوا عَهْدًا نَبَذَهُ فَرِيقٌ مِنْهُمْ بَلْ أَكْثَرُهُمْ لا يُؤْمِنُونَ**﴾ [البقرة:100] جاء في رفع (أكثر) قولان (الحنبلي، 1419هـ، ج:1، ص:26؛ شيخ زادة، 1999م، ج:1، ص:365؛ ابن عاشور، 1984م، ج:1، ص:625).

الأول: أنها مبتدأ وجملة (لا يؤمنون) في موضع الخبر، و(بل) هنا لعطف الجمل أفادت إضراب الانتقال من غرض إلى غرض.

الثاني: أنها معطوفة على (فريق) وجملة (لا يؤمنون) في موضع الحال منها، والعامل فيها (نبذ)، و(بل) هنا لعطف المفردات، أفادت إثبات الحكم لما بعدها ونفيه عما قبلها.

ومن قال بالوجه الأول وجعله الظاهر اعتد بالسياق المعنوي، والذي يدل على أن من نبذ عهد الله من اليهود سواء كانوا من هذا الفريق أو من غيره محكوم عليهم بعدم الإيمان (القرطبي، 1964م، ج:1، ص:461؛ أبو حيان، 1983م، ج:1، ص:520؛ شيخ زادة، 1999، ج:1، ص:365؛ ابن عاشور، 1984م، ج:1، ص:625).

ومن قال بالقول الثاني اعتد بالسياق اللفظي لكلمة (فريق)؛ حيث إنها تقع على القليل والكثير (شيخ زادة، 1999م، ج:1، ص:364)، وألحق بها التنوين الذي يفيد التقليل، وجاء رفع هذا التوهم بأن من طرح ونبذ عهد الله من اليهود هم كثر وليسوا قلة، وكان هذا ديدنهم يؤيد ذلك قوله تعالى: ﴿**أَوَكُلَّمَا**﴾.

وقوله تعالى: ﴿**ثُمَّ ادْعُهُنَّ يَأْتِينَكَ سَعْيًا**﴾ [البقرة:260] جاء في نصب (سعياً) ثلاثة أوجه (الطبري، 2001م، ج:1، ص:1545؛ الحلبي، 1406هـ، ج:2، ص:578؛ الشوكاني، 1414ه، ج:1، ص: 481):

الأول: أنه مصدر مؤكد لفعل محذوف واقع حالاً من ضمير إبراهيم _عليه السلام_ في (يأتينك) والتقدير: وأنت تسعى سعياً، وعلى هذا الخليل بن أحمد مستدلاً بالأصل الوضعي لكلمة (سعى) لأنها وصف لما يعقل (الأزهري، 1964م، ج:3، ص:90، 91؛ ابن منظور، 1414هـ، الفيروزآبادي، 1426هـ، ص:1295)، والطير ليست كذلك، قال شهاب الدين «والذي حمل الخليل _رحمه الله _على هذا التقدير أنه لا يقال عنده: (سعى الطائر) فلذلك جعل السعي من صفات الخليل _عليه السلام _لا من صفة الطير» (الحلبي، 1419هـ، 4/ 375).

وبين أبو حيان (1983م، 2/ 648) ذلك بأن المعنى: يأتينك وأنت ساع إليهن، أي يكون منهن إتيان إليك، ومنك سعي إليهن فتلتقي بهن.

الثاني: أنه مصدر منصوب على الحال من ضمير الطير، والتقدير: (ساعيات) بدلالة السياق حيث إن الغرض من ذلك ذكر مثال محسوس في عودة أرواح الطير إلى أجسادهن المقطعة (الطبري، 2001م، ج:2، ص:1545؛ الزجاج 1986م، ج:1، ص:295).

الثالث: قاله العكبري (1418هـ، 1/ 172) وهو أنه مفعول مطلق مبين للنوع، وذلك أن السعي نوع من الإتيان، إذ هو إتيان بسرعة، فكأنه قال: يأتينك إتياناً سريعاً.

وقوله تعالى: ﴿**ولكن لا تُوَاعِدُوهُنَّ سِرًّا**﴾ [البقرة:235] جاء في إعراب (سرّا) عدة أوجه (الزجاج، 1986م، ج:1، ص:272؛ أبو حيان، 1983م، ج:2، ص:522):

الأول: أنها منصوبة على نزع الخافض، والتقدير: في السرّ؛ لأن الفعل (واعد) مما يتعدى إلى مفعولين: أحدهما بحرف الجر (الزجاج، 1986م، ج:1، ص:272؛ أبو حيان، 1983م، ص:522) وعلى هذا الوجه النحاس (1985م، ج:1، ص:319)، و القرطبي (1964م، ج:3، ص:162).

الثاني: أنها نعت لمصدر محذوف والتقدير: مواعده سرّا.

الثالث: أنها حال من الفاعل في (تواعدوهن) أي لا تواعدوهن مستخفين.

الرابع: أنها مفعول به ثان للفعل (واعد) ومن قال بهذا الوجه اعتد بالعرف اللغوي لكلمة (سرّا)؛ فالطبري يرى أن السرّ هنا هو الزنا مستدلاً باستخدام العرب له بهذا المعنى، وبأقوال الشعراء الفصحاء _ أيضاً _، وفي ذلك يقول: (السرّ في هذا الموضع الزنا، وذلك أن العرب تسمي الجماع (غشيان الرجل المرأة) سرّا؛ لأن ذلك مما يكون بين الرجال والنساء في خفاء غير ظاهر مطلع عليه فيسمى لخفائه سرّا، ومن ذلك قول رؤبة (الطبري، 2001م، ج:2، ص:1354):

فعف عن أسرارها بعد العسق
ولم يضعها بين فرك وعشق

يعني بذلك: عف عن غشيانها بعد طول ملازمته ذلك، ويقول الحطيئة:

ويحرم سر جارتها عليهم
ويأكل جارهم أنف القصاع

ويرى غيره أن السرّ بمعنى النكاح، جاء في ذلك: والسرّ النكاح لأنه يكتم (الأزهري، 1964م، ج:12، ص:284)، وعلى هذا المعنى الفراء (د.ت، ج:1، ص:153)، والزجاج (1986م، ج:1، ص:272)، والعكبري (1418ه، ج:1، ص:102)، و الزمخشري (1418هـ، ج:1، ص:460)، وابن منظور (1414هـ).

5 – الاعتداد بالتقديم والتأخير:

إن الأصل في كلام العرب الإتيان به على ترتيبه؛ إلا إذا كان هناك قرينة سياقية تدعو إلى خلافه. فالقول بالتقديم والتأخير والاعتداد به في توجيه الوظيفة النحوية لبعض المفردات لا يكون دون وجود القرينة عليه. ومن الاعتداد بالتقديم والتأخير في سورة

البقرة قوله تعالى: ﴿قُلْ إِنْ كَانَتْ لَكُمُ الدَّارُ الآَخِرَةُ عِنْدَ اللهِ خَالِصَةً مِنْ دُونِ النَّاسِ﴾ [البقرة:94]. جاء في خبر (كانت) ثلاثة أقوال (النحاس، 1985م، ج:1، ص:248؛ القرطبي، 1964م، ج:1، ص:456؛ شيخ زادة، 1999م، ج:1، ص:356).

الأول: أن تكون (خالصة) هي الخبر. و(عند) ظرف لها، أو للاستقرار الذي في (لكم)، ويجوز أن يكون حالاً من (الدار) والعامل فيه (كان) أو الاستقرار، وأما (لكم) فمتعلقة بـ(كان) وهو الظاهر.

الثاني: أن تكون (لكم) متعلقة بمحذوف خبر لـ(كان)، و(خالصة) حال أيضاً، والعامل فيها إما (كان)، أو الاستقرار في (لكم)، و(عند) منصوب على الاستقرار أيضاً، وعليه الزمخشري (1418هـ، 1/ 298)، وأبو حيان (1983م، ج:1، ص:169)، والبيضاوي (1421هـ، ج:1، ص:120)، وابن عاشور (1984م، ج:1، ص:614).

الثالث: أن يكون الظرف (عند) هو الخبر، و(خالصة) حال أيضاً والعامل فيها ما تقدم وكذلك (لكم)، وعليه السيواسي (1427هـ، ج:1، ص:61).

ومن قال بالوجه الثاني رأى أن (لكم) هي محط البيان والمعنى؛ لذلك قدمت؛ لأن في تقديمها اختصاصاً وحصراً لنعيم الدار الآخرة لبني إسرائيل كما زعموا دون غيرهم من الناس.

يقول ابن عاشور (1984م، ج:1، ص:614) في ذلك: «(لكم)، خبر (كانت) قدم للحصر بناء على اعتقادهم كتقديمه في قول الكميت (طريفي، د.ت، ص: 155) يمدح هشامًا بن عبدالملك حين عفا عنه من قصيدة:

لكم مسجدا الله المزوران والحصى
لكم قِبْصُهُ من بين أَثْرَى وأَقْتَرا»

6 - **الاعتداد بما يتناسب مع القواعد المطردة من كلام العرب**

والمراد بذلك الاعتداد بسمت العرب وطريقتهم في ترتيب ونظم كلامهم وألفاظهم، لاسيما مع المتواتر المطرد عنهم، فلا يعدل إلى غيره إلا بموجب قرينة سياقية تدعو إليه، وهو ما أشار إليه الزركشي في قوله «ليكن محط نظر المفسر مراعاة نظم الكلام الذي سيق له...»(الزركشي، 1410هـ، ج:1، ص:419). وقد اعتد معربو القرآن بهذا المطرد عند فقدان القرينة، ومما جاء منه في سورة البقرة قوله تعالى: ﴿رَبَّنَا وَاجْعَلْنَا مُسْلِمَيْنِ لَكَ وَمِنْ ذُرِّيَّتِنَا أُمَّةً مُسْلِمَةً لَكَ﴾ [البقرة:128].

جاء في قوله تعالى: ﴿وَمِنْ ذُرِّيَّتِنَا أُمَّةً مُسْلِمَةً﴾ وجهان (أبو حيان، 1983م، ج:1، ص:621 الحلبي، 1406هـ، ج:2، ص:115، الحنبلي، 1419هـ، ج:2، ص:484، ابن عاشور، 1984م، ج:1، ص:720):

الأول: أن (أمة مسلمة) معمولان لـ(اجعل) المتقدمة على باب العطف، وتكون (من ذريتنا) وصف لـ(أمة) في موضع النصب على الحال؛ لتقدمه عليها وهي نكرة.

وعلى هذا القول أبو البقاء العكبري (1418هـ، ج:1، ص:98).

الثاني: أن (من ذريتنا وأمة) المعمولان لـ (اجعل) المتقدمة على باب العطف على أن تكون (من ذريتنا) وصف نائب مناب موصوفه المحذوف وهو المفعول الأول، والتقدير: واجعل فريقاً من ذريتنا أمة مسلمة، و(أمة) المفعول الثاني و(مسلمة) وصف له.

وجُعل هذا الوجه هو الظاهر؛ لاستقامته مع فصيح كلام العرب؛ ولأن في القول الأول الفصل بين حرف العطف وبين المعطوف (أمة) بالحال (من ذريتنا) وقد منع أبو علي الفارسي وغيره من النحاة (ابن جني، د.ت، ج:2، ص:397، الحلبي، 1406هـ، ج:2، ص:116 أبو حيان، 1983م، ج:1، ص:621) هذا الفصل بالظرف، وهو بالحال آكد، وجعلوا منه قول: (ضرب الرجلَ ومتجردةً المرأةَ زيدٌ)، وأن عدم الفصل هو الشائع عند العرب.

وفي رأيي جواز كلا الوجهين؛ إذا كانت الواو لعطف الجمل وليس المفردات، وتكون (اجعل) مقدرة بعد الواو.

وقوله تعالى أيضاً: ﴿**وَقَالُوا سَمِعْنَا وَأَطَعْنَا غُفْرَانَكَ رَبَّنَا وَإِلَيْكَ الْمَصِيرُ**﴾ [البقرة:285].

جاء في نصب (غفرانك) وجهان (أبو حيان، 1983م، ج:2، ص:759، البيضاوي، 1421هـ، ج:2، ص:365، الحلبي، 1406هـ، ج:2، ص:696، السيوطي، 1418هـ، ج:2، ص:89):

الأول: أن تكون مفعولاً مطلقاً لفعل مقدر نابت عنه.

الثاني: أن تكون مفعولاً به لفعل محذوف تقديره: نسأل أو اعطنا غفرانك. ومن قال بهذا الوجه اعتد بأسباب النزول؛ حيث جاء: أن هذه الآية نزلت على رسول الله صلى الله عليه وسلم ثناء من الله عليه وعلى أمته، قال له جبريل صلى الله عليه وسلم: إن الله قد أحسن عليك وعلى أمتك الثناء فسل تعطه. فقال: أسأل غفرانك، وعليه السيواسي (1427هـ، ج:1، ص:140).

إلا أنه رُجِح الوجه الأول؛ لأن من عادة العرب وسمتهم استعمال المصدر (غفرانك) نائباً مناب فعله ملحقا بالمصادر الأخرى المشابهة له نحو سبحان الله وريحانه، وغفرانك لا كفرانك (الفراء، د.ت، ج:1، ص:188، الزجاج 1986م، ج:1، ص:314).

7 - الاعتداد بما يعود عليه الضمير:

الأصل اتحاد مرجع الضمائر في السياق الواحد؛ تجنباً لتشتيت والنظم وتفكيكه، ودعا الكفوي (1412هـ، ص:569) في كتابه الكليات إلى صون الكلام الفصيح عن تفكيك الضمائر، الذي يخل بحسن النظم.

ومما جاء في ذلك قوله تعالى: ﴿**الَّذِينَ آتَيْنَاهُمُ الْكِتَابَ يَتْلُونَهُ حَقَّ تِلاوَتِهِ أُولَئِكَ يُؤْمِنُونَ بِهِ وَمَنْ يَكْفُرْ بِهِ فَأُولَئِكَ هُمُ الْخَاسِرُونَ**﴾ [البقرة:121].

جاء في عائد الضمير في (به) أقوال (أبو حيان، 1983م، ج:1 ص:592، 593، الحلبي، 1406هـ،

ج:2و ص:95 ابن عاشور، 1984م، ج:1، ص:72):

الأول: أنه عائد على (النبي) وعليه الزجاج (1986م، ج:1 ، ص:178) والسيواسي (1427هـ، ج:1، ص:72) وإن لم يجر له ذكر إلا أن قوة الكلام دلت عليه، وقال بعض أصحاب هذا الرأي أنه قد تقدم ذكره مظهراً في قوله تعالى: ﴿**إِنَّا أَرْسَلْنَاكَ بِالْحَقِّ بَشِيرًا وَنَذِيرًا وَلا تُسْأَلُ عَنْ أَصْحَابِ الْجَحِيمِ**﴾ [البقرة: 119].

الثاني: أنه عائد على (الهدى) المتقدمة في قوله تعالى: ﴿**قُلْ إِنَّ هُدَى اللَّهِ هُوَ الْهُدَى**﴾ [البقرة: 120] قاله (ابن عطية، 1422هـ، ج:1، ص:205) وحسنه ابن عاشور (1984م، ج:1، ص:697) أيضاً، ومن قال بهذا اعتد بالسياق المعنوي؛ حيث إنه لما ذكر كفار اليهود والنصارى في الآية حُذِّر الرسول من اتباع أهوائهم، وأعلم بأن هدى الله هو الهدى الذي أعطاه وبعثه به، ثم ذُكر له أن المؤمنين التالين لكتاب الله هم المؤمنون بذلك الهدى المقتدون بأنواره.

الثالث: أنه عائد على (الله) تعالى، ويكون في ذلك التفات، وخروج من ضمير المتكلم في (أرسلناك) إلى ضمير الغائب.

الرابع: أنه عائد على (الكتاب) وعليه الطبري (2001م،ج:1، ص:678)، و العكبري (1418هـ، ج:1، ص:94)، و الزمخشري (1418هـ، ج:1 ، ص:317)، وأبو حيان (1983م، ج:1، ص:592-593)، والسمين الحنبلي (1419هـ، ج:2، ص:95)، والشوكاني (1414هـ، ج:1، ص:265)، والحنبلي (1419هـ، ج:2، ص:440).

ومن قال بهذا اعتد بالسياقين اللفظي والمعنوي، أما اللفظي فلأن الضمير في (به) هو مثل الضمير في (يتلونه) و(تلاوته) السابقتين، وفي ذلك اتحاد الضمائر وتناسقها، أما المعنوي فقد ثبت بالإسناد الصحيح عود الضمير على الكتاب.

هذا بعض ما جاء من اعتداد المفسرين والنحاة بجانب اللفظ وسياقه مما يثبت استحضاره عندهم في تحديد المعاني.

المبحث الثاني: اعتداد النحاة والمفسرين بسياق المقام (المعنى) في ترجيح الأوجه الإعرابية

إن قرائن السياق المعنوي لا تكاد تدخل تحت الحصر، وقد جزم العالم الجويني (1399هـ، ج:1، ص:186) بذلك حيث قال: «أما قرائن الأحوال فلا سبيل إلى ضبطها تجسيداً وتخصيصاً».

ومن أبرز هذه القرائن التي اُعتد بها في سورة البقرة:

1 - **الاعتداد بأسباب النزول:**

تعد أسباب النزول أهم قرينة في فهم النص القرآني وبيان معانيه،ويدخل تحتها كل ما يتصل بنزول الآيات من القضايا والحوادث الزمانية والمكانية التي صاحبت ورود النص القرآني (الشاطبي، 1425هـ، ج:4، ص:266).

فهي داعية إلى النظر في مقتضى الأحوال من حال المخاطب والسامع والموضوع -أيضاً_، ففهم الكلام يختلف من حال إلى حال ومن وقت لآخر.

ومما جاء من ذلك قوله تعالى: ﴿**وَلا تُمْسِكُوهُنَّ ضِرَارًا لِتَعْتَدُوا**﴾ [البقرة:231] جاء في (ضراراً)

وجهان (البيضاوي، 1421هـ، ج:2، ص:199؛ السيواسي، 1427هـ، ج:1، ص:114؛ ابن عاشور، 1984م، ج:2، ص:423).

الأول: أنها مصدر في موضع الحال، أي: حال كونكم مضارين لهن.

الثاني: أنها مفعول لأجله أي لأجل الضرر.

وقد قوى الوجه الثاني أبو حيان(1983م، ج:2، ص:490) والحلبي (1406هـ، ج:2، ص:457) والحنبلي (1419هـ، ج:4، ص:152)، وصرح الطبري (2001م، ج:2 ، ص:1302-1303) ومثله (الشوكاني، 1414هـ، 1/ 422) بالمصدر (ضراراً) مسبوقاً بلام التعليل مستدلاً بأسباب النزول حيث قال: حدثني المثنى قال حدثنا إسحاق. قال حدثنا: إسماعيل بن أبي أويس مالك بن أنس عن ثور ابن زيد الديلمي: أن رجلاً كان يطلق امرأته ثم يراجعها، ولا حاجة له بها ولا يريد إمساكها كيما يطول عليها بذلك العدة ليضارها، فأنزل الله تعالى ذكره: **﴿وَلا تُمْسِكُوهُنَّ ضِرَارًا﴾** [البقرة:231] يعظم ذلك (الطبري، 2001م، ج:2، ص:1303).

وقوله تعالى أيضاً: **﴿لَيْسَ عَلَيْكَ هُدَاهُمْ وَلَكِنَّ اللهَ يَهْدِي مَنْ يَشَاءُ وَمَا تُنْفِقُوا مِنْ خَيْرٍ فَلأَنْفُسِكُمْ وَمَا تُنْفِقُونَ إلا ابْتِغَاءَ وَجْهِ الله﴾** [البقرة:272]

جاء في نصب (ابتغاء) وجهان (أبو حيان، 1983م، ج:2، ص:614، شيخ زادة، 1999م، ج:1، ص: 584):

الأول: أنها على المفعول لأجله، وعليه الطبري (2001م، ج:2، ص:1586) والزجاج (1986م، ج:1، ص:302) وأبو حيان (1983م، ج:2، ص:695) والبيضاوي (1421هـ، ج:1، ص:584) والقرطبي (1964م، ج:3، ص:391) والشوكاني (1414هـ، ج:1، ص:496) والسيواسي (1427هـ، ج:1، ص:133) وابن عاشور (1984م، ج:3، ص:72). الثاني: أنها على الحال.

ومن ذهب إلى الوجه الأول استدل بأسباب النزول، والتي هي على تعددها تدور في جواز التصدق على الكفار متى ما كانت نية المؤمن بهذه الصدقة وجه الله تعالى، وقيل أيضاً: إن في السياق مدح وثناء للصحابة رضوان الله عليهم حيث كانوا لا يتصدقون إلا ابتغاء رضا الله وثوابه.

وقوله تعالى: **﴿وَقَالُوا اتَّخَذَ اللهُ وَلَدًا سُبْحَانَهُ﴾** [البقرة:116]

جاء في (اتخذ) قولان (أبو حيان، 1983م، ج:1، ص:580، الحلبي، 1406هـ، ج:2، ص:83 الحنبلي، 1419هـ، ج:2، ص:419).

الأول: أن (اتخذ) هنا بمعنى صيَّر فهي تنصب مفعولين: الأول منهما محذوف، والثاني هو (ولدا) والتقدير: اتخذ الله بعض المخلوقات ولداً، ومن قال بهذا الرأي اعتد بأسباب النزول حيث نزلت هذه الآية رداً على النصارى لما قالوا: المسيح ابن الله، واليهود لما قالوا: عزير ابن الله، ومشركي العرب لما قالوا: الملائكة بنات الله (ابن حجر، 1379هـ، ج:8، ص:213).

وفي رأيي أن حذف المفعول الأول هنا جاء لأجل الاختصار والإيجاز، لما كان متعدداً على قول اليهود والنصارى ومشركي العرب.

الثاني: أن (اتخذ) هنا بمعنى صنع أو عمل فتنصب مفعولاً واحداً وهو (ولدا). وقال أبو حيان محققاً ذلك في النهر الماد من البحر (1995م، ج:1، ص:191-192): أن اتخذ إذا جاءت في القرآن والمراد بها اتخاذ الولد لله نصب مفعولاً واحداً فمثلها: ﴿**مَا اتَّخَذَ اللهُ مِنْ وَلَدٍ**﴾ (المؤمنون: 19) و ﴿**وَقَالُوا اتَّخَذَ اللهُ وَلَدًا سُبْحَانَهُ**﴾ [الأنبياء: 26] و ﴿**وَمَا يَنْبَغِي لِلرَّحْمَنِ أَنْ يَتَّخِذَ وَلَدًا**﴾ [مريم:92]. وفي هذا اعتداد بالسياق اللفظي أيضاً فيما يتصل بسياقات القرآن الكريم وتعددها.

وقوله تعالى: ﴿ **إِنَّا أَرْسَلْنَاكَ بِالْحَقِّ بَشِيرًا وَنَذِيرًا وَلا تُسْأَلُ عَنْ أَصْحَابِ الْجَحِيمِ** ﴾ [البقرة:119]

اختلف في صاحب الحال في ﴿**بَشِيرًا**﴾ و﴿**نَذِيرًا**﴾ على قولين (أبو حيان، 1983م، ج:1،ص:588، الحلبي، 1406هـ، ج:2،ص:435):

الأول: أن صاحب الحال هو (الحق) وفُسر الحق هنا بالقرآن والصدق والإسلام، وهو مما يمكن وصفه بالبشارة والنذارة.

الثاني: أن صاحب الحال هو (الكاف) في (أرسلناك) العائدة على النبي _صلى الله عليه وسلم _(الشوكاني، 1414هـ، ج:1، ص:293، السيواسي، 1427هـ، ج:1، ص:71، ابن عاشور، 1984م، ج:1، ص:691)، ومن قال بذلك وجعله الوجه الظاهر اعتد بأسباب النزول، حيث نزلت هذه الآية تسلية وتسرية عن النبي، لأنه كان يغتم ويضيق صدره، لإصرار قومه على الكفر (أبو حيان، 1983م، ج:1، ص:588 الحلبي، 1406هـ، ج:2، ص:92).

وفي رأيي أن هذا الوجه يقوى بالنظر في الموضع الإعرابي اللاحق لكلمة ﴿**بَشِيرًا وَنَذِيرًا**﴾ وهو (تسأل) فقد قرأها الجمهور بضم التاء ورفع الفعل (تسألُ) على النفي والعطف، فيكون في الفعل وجهان، وفي كلا الوجهين المخاطب والمعني هو النبي _صلى الله عليه وسلم_.

الوجه الأول: النصب على الحال من النبي معطوفاً على الحال قبله كأنه قيل: بشيراً ونذيراً وغير مسؤول. والوجه الثاني :الرفع على الاستئناف (القيسي، د.ت، ج:1، ص:262 الزجاج، 1986م، ج:1، ص:176 الطبري، 2001م، ج:1، ص:672).

2- **القول بالتضمين:**

والمراد به إيقاع لفظ موقع غيره؛ لتضمنه معناه وبدليل القرنية اللفظية _أيضاً _التي أدت إلى تعديته بحرف، وهو يتعدى بنفسه، أو تعديته بنفسه وهو يتعدى بالحرف، أو تعديته بغير حرفه المعتاد، أو تعديته لمفعولين وهو متعد لواحد والعكس (فاضل، 1426هـ، ج:1، ص:23). والقول بالتضمين أحد الأقوال المعتد بها عند المفسرين. ومنه قوله تعالى: ﴿**وَاتَّبَعُوا مَا تَتْلُو الشَّيَاطِينُ عَلَى مُلْكِ سُلَيْمَانَ**﴾ [البقرة:102]

جاء في حرف الجر (على) قولان (الطبري، 2001م، ج:1، ص:593-595 أبو حيان، 1983م، ج:1، ص:523 الحلبي، 1406هـ، ج:2، ص:324):

الأول: أنه نائب مناب (في) الدالة على الظرفية، والتقدير: واتبعوا ما تتلوا الشياطين في زمن ملك

سليمان، على حذف المضاف (زمن) ونيابة المضاف إليه (ملك) منابه. وعلى هذا الرأي الطبري (1414هـ، ج:1، ص:595)، و العكبري (1418هـ، ج:1، ص:84) والسيواسي (1427هـ، ج:1، ص:64) وأجاز الفراء (د.ت، ج:1، ص:63) مجيء (على) و(في) في مثل هذا السياق.

الثاني: أنه على بابه من معنى الاستعلاء، وأن الفعل (تتلوا) هنا مضمن معنى (تتقول) و(تفتري) المتعديان بـ(على) نحو قوله تعالى: ﴿وَلَوْ تَقَوَّلَ عَلَيْنَا بَعْضَ الأَقَاوِيلِ﴾ [الحاقة: 44]، وقوله تعالى: ﴿افْتِرَاءً عَلَيْهِ﴾ [الأنعام: 138] ويكون المعنى: واتبعوا ما تقولته الشياطين على عهد سليمان افتراء عليه. وعلى هذا الرأي ابن السيد البطليوسي (البطليوسي، 1996م، ص:250) وأبو حيان(1983م، ج:1، ص:523) و القرطبي (1964م، ج:1، ص:462) والحنبلي (1419هـ، ج:2، ص:324) والشوكاني (1414هـ، ج:1، ص:240) وابن عاشور (1984م، ج:1، ص:629).

وقوي هذا الرأي لمناسبة المعنى، لأن (تلا) إن تعدت بـ(على) فلابد أن يكون المجرور بها شيئاً يُتلى ويُقرأ و(الملك) ليس كذلك فضلاً عن أن القول بالتضمين في الأفعال أكثر منه في الحروف (الحلبي، 1406هـ، ج:2، ص:28-29).

وقوله تعالى أيضاً: ﴿**أَوَكُلَّمَا عَاهَدُوا عَهْدًا**﴾ [البقرة:100]

جاء في نصب (عهداً) وجهان (الحلبي، 1406هـ، ج:2، ص:25-26).

الأول: أن يكون مصدراً غير جار على لفظ الفعل، وكان الأصل فيه: عاهدوا معاهدة، وعليه النحاس (1985هـ، ج:1، ص:352)، والسيواسي (1427هـ، ج:1، ص:63).

الثاني: أن يكون مفعولاً به للفعل (عاهدوا) على أن يضمن معنى (يعطوا) ويكون المفعول الأول محذوفاً والتقدير عاهدوا الله عهداً.

وقوله تعالى: ﴿**مَنْ ذَا الَّذِي يُقْرِضُ اللهَ قَرْضًا حَسَنًا فَيُضَاعِفَهُ لَهُ أَضْعَافًا كَثِيرَةً**﴾ [البقرة:245]

جاء في نصب (أضعافاً) ثلاثة أوجه (البيضاوي، 1421هـ، ج:2، ص:209، حاشية زادة، 1999م، ج:1، ص:556).

الأول: أن تكون حالاً من الهاء في (يضاعفه).

الثاني: أن تنزل منزلة المصدر المؤكد أو المبين. وعليه النحاس (1985م، ج:1، ص:324).

الثالث: أن تكون مفعولاً به ثانياً للفعل (يضاعف) إذا ضمن معنى (يصيِّر) والتقدير: يصيره بالمضاعفة أضعافاً. في رأيي أن القول بالتضمين هنا يقتضيه السياق المعنوي للآية، فثواب أجر الإقراض لا يقتصر على الضعف بل هو أكثر من ذلك، وتناسب هذا المعنى مع مجيء المفعول به (أضعافاً) جميعاً؛ ليشمل كل ما يمكن إقراضه أو التصدق به على اختلاف الأشخاص، واختلاف أنواع المقرض، واختلاف أنواع الجزاء.وقوله تعالى أيضاً: ﴿**وَرَفَعَ بَعْضَهُمْ دَرَجَاتٍ**﴾ [البقرة:253] جاء في نصب (درجات) ستة أوجه (أبو حيان، 1983م،ج: 2، ص:601 الحلبي، 1406هـ، ج:2، ص:536 شيخ

زادة، 1999م، ج:1، ص:566):

الأول: أن تكون مصدراً في موضع الحال.

الثاني: أن تكون حالاً على حذف مضاف والتقدير ذوي درجات.

الثالث: أن تكون مصدراً جاء على غير لفظ فعله؛ لأن معنى الدرجة الرفعة، ويكون المعنى: رفع بعضهم رفعات.

الرابع: أن تكون على حذف الخافض، وقدر الخافض بـ(على) أو (في) أو (إلى).

الخامس: أن تكون بدل اشتمال أي: رفع درجات بعضهم والمعنى: على درجات بعضهم.

السادس: أن تكون مفعولاً ثانياً للفعل (رفع) على أن يضمن معنى الفعل (بلّغ)، والمعنى بلّغ بعضهم درجات. قال بذلك أبو حيان (1983م، ج:2، ص:601)، والسمين (1406هـ، ج:2، ص:526)، والحنبلي (1419هـ، ج:4 ص:304)، وشيخ زادة (1999م، ج:1، ص:566).

والقول بالتضمين هنا فيه مناسبة المعنى، لأن درجات الأنبياء ومناصبهم متفاوتة، وقد بلغت الغاية منها، فقد بلغ بعضهم منصب الخلة كإبراهيم، ولم يحصل ذلك لغيره، وجُمع لداود بين الملك والنبوة، ولم يحصل ذلك لغيره، وسُخر لسليمان عليه السلام الجن والإنس والوحش والطير والريح،ولم يحصل لغيره. وخُص النبي _صلى الله عليه وسلم_بكونه مبعوثاً إلى الجن، والإنس، وخاتم الرسل، وشرعته خاتمة الشرائع (أبو حيان، 1983م، ج:1 ، ص:602).

وهكذا.

وقوله تعالى: ﴿وَإِنْ عَزَمُوا الطَّلاقَ﴾ [البقرة:227].

جاء في (الطلاق) وجهان (الشوكاني، 1414هـ، ج:1، ص:408):

الأول: أن يكون على حذف حرف الجر (على) لأن الفعل (عزم) يتعدى به، يقال: عزم على الأمر يعزم عزماً ومعزماً... (ابن منظور، 1414هـ، الأزهري، 1964م، ج:2، ص:152).

الثاني: أن يكون مفعولاً به للفعل (عزم) حيث يضمن معنى الفعل (نوى) المتعدى.

3- الحذف:

لم يكن لجوء المفسرين للقول بالحذف نتيجة اعتمادهم الحركة الإعرابية ونظرية العامل، دون أن يميزوا بين الأساليب النحوية، أو يوضحوا معانيها وقيمها، فنظام الجملة يستوجب ذكر أركان الإسناد، إلا أن الاستعمال اللغوي قد يسقط أحد هذه الأركان، استغناء بما يصاحب السياق من قرائن حالية أو مقالية (عبدالمطلب 1994م، ص:235). وكان سيبويه عمدة النحويين في تقدير المحذوف نتيجة السياق (سيبويه، 1983م، ج:2، ص:130)، ونهج من جاء بعده هذا المنهج فتعددت الأقوال في الحذف لفرض استنباط الفائدة التي يتم بها المعنى.

ومما جاء من ذلك في سورة البقرة قوله تعالى: ﴿**فَآتَتْ أُكُلَهَا ضِعْفَيْنِ**﴾ [البقرة:265]

جاء في (ضعفين) وجهان:

الأول: أنها المفعول الثاني للفعل (آتت) الذي بمعنى (أعطت) والمفعول الأول له هو قوله (أكل) (أبو حيان، 1983م، ج:2، ص:669، الحلبي، 1406هـ، ج:2، ص:593).

الثاني: أنها حال من (أُكُلها)، والذي هو المفعول الثاني لـ(آتت)، على أن يكون المفعول الأول محذوفاً، والتقدير: آتت صاحبَها أو أهلَها أكلَها مضاعفاً (العكبري، 1418هـ، ج:1، ص:16، البيضاوي، 1421هـ، ج:3، ص:225، السيواسي، 1427هـ، ج:1، ص:131، شيخ زادة، 1999م، ج:1، ص:579).

وقد رُدَّ الوجه الأول لمنافاته السياق المعنوي للآية، يقول فيه أبو حيان «ومن زعم أن (ضعفين) مفعول ثانٍ لـ(آتت) فهو ساه، وليس المعنى عليه» (أبو حيان، 1983م، ج:2، ص:669).

وقال السمين أيضاً: (وهذا سهو من قائله وغلط) (1406هـ، ج:2، ص:593).

وفي رأيي أن عدم مطابقة الوجه الأول للمعنى راجع إلى أن الفعل (آتت) هنا بمعنى (أعطت) وهو فعل ينصب مفعولين ليس أصلهما المبتدأ والخبر (ابن مالك، 1410هـ، ج:2، ص:152). ويكون الأول فيهما فاعلاً في المعنى أي (آخذا)، والثاني مفعولاً في المعنى أي (مأخوذاً) ولا يتناسب هذا مع كون (أكل) آخذاً و(ضعفين) مأخوذاً، لا سيما أن حذف المفعول الأول في الوجه الثاني حسن، لأن المراد في الآية الإخبار عمّا تثمره الجنة وتنتجه لا عمّن تثمر له.

وقوله تعالى أيضاً: **﴿قَوْلٌ مَعْرُوفٌ وَمَغْفِرَةٌ خَيْرٌ مِنْ صَدَقَةٍ يَتْبَعُهَا أَذًى﴾** [البقرة:263] وقعت (خير) هنا خبراً مرفوعاً، واختلف في المخبر عنه على رأيين (أبو حيان، 1983م، ج:2، ص:661؛ الحلبي، 1406هـ، ج:2، ص:584–585).

الأول: أن تكون (خير) خبراً عن مبتدأين: الأول (قول) وساغ الابتداء به لوصفه وللعطف عليه، و(مغفرة) عطف عليه، وسوغ الابتداء بها العطف أيضاً أو الوصف المقدر، إذ التقدير: ومغفرة من السائل أو من الله، وعلى هذا الرأي (ابن عطية، 1422هـ، ج:2 ، ص:431)، وأبو حيان (1983م، ج:2 ، ص:661)، والبيضاوي (1421هـ، ج:3، ص: 224).

الثاني: أن تكون (خير) خبراً عن المبتدأ الثاني (مغفرة)، و(قول) مبتدأ محذوف الخبر، والتقدير: قول معروف أمثل أو أولى بكم، وقيل بل (قول) خبر لمبتدأ محذوف، والتقدير: المأمور به قول. وأجاز الوجه الثاني كل من النحاس (1985م، ج:1، ص:334)، والعكبري (1418هـ، ج:1، ص:173)، و الزمخشري (1418هـ، ج:1، ص:496)، والقرطبي (1964م، ج:2، ص:265)؛ والشوكاني (1414هـ، ج:1، ص:484).

وقد رجح ابن عطية الوجه الأول، وذكر أن في الوجه الثاني ذهاب ترويق المعنى (ابن عطية، 1422هـ، ج:2، ص:431). وفي رأيي أن ذهاب ترويق المعنى راجع إلى أمرين:

الأمر الأول: أن القول بعطف المفردات بين (قول) و(مغفرة) كما يراه ابن عطية أتم وأظهر في بيان المعنى المراد، حيث إن المعنى: أن الرد الجميل من المسؤول

والتجاوز عن السائل خير من صدقة يتبعها أذى، فيحتمل (خير) حينذاك الخبرية عن المبتدأين معاً.

الأمر الثاني: أن القول بدعوى الحذف القائم على العطف بين الجملتين يُفضي إلى استقلالية كل جملة عن الأخرى، والأمر ليس كذلك.

وقوله تعالى: ﴿**وَلِلَّهِ الْمَشْرِقُ وَالْمَغْرِبُ فَأَيْنَمَا تُوَلُّوا**﴾ [البقرة:115] جاء في قوله: ﴿**الْمَشْرِقُ وَالْمَغْرِبُ**﴾ قولان (أبو حيان، 1983م، ج:1، ص:577 الحلبي، 1406هـ، ج:2، ص:80 الحنبلي، 1419هـ، ج:2، ص:413).

- الأول: أن في القول السابق حذف المعطوف للعلم به والتقدير: لله المشرق والمغرب وما بينهما، وذلك لأن هذه الجملة مرتبطة بما قبلها وهو قوله تعالى: ﴿**وَمَنْ أَظْلَمُ مِمَّنْ مَنَعَ مَسَاجِدَ اللَّهِ أَنْ يُذْكَرَ فِيهَا اسْمُهُ وَسَعَى فِي خَرَابِهَا**﴾ [البقرة:114] فإن سَعَى ساعٍ في المنع من ذكر الله ـ تعالى ـ وفي خراب بيوته فليس ذلك مانعاً من أداء العبادة في غيرها من الأماكن؛ لأن المشرق والمغرب وما بينهما لله تعالى. ولا وجه لتخصيص المشرق والمغرب دون غيرهما لأن المراد تخصيص كل نواحي الأرض.
- الثاني: أنه لا حذف، وأن تخصيص المشرق والمغرب بالذكر هنا لتشرفهما؛ حيث جعلا لله تعالى، فضلاً عن أن في هذا القول تعميم جهات الأرض؛ لأنها تنقسم بالنسبة إلى مسير الشمس قسمين: قسم يبتدئ من حيث تطلع الشمس، وقسم ينتهي من حيث تغرب، وهو تقسيم اعتباري كان مشهوراً عند المتقدمين؛ لأنه مبني على المشاهدة ومناسب لجميع الناس(ابن عاشور، 1984م، ج:1، ص:682).

وقوله: ﴿**وَمَا تُقَدِّمُوا لِأَنْفُسِكُمْ مِنْ خَيْرٍ تَجِدُوهُ عِنْدَ اللَّهِ**﴾ [البقرة:110].

في قوله (تجدوه) حذف مضاف والتقدير تجدوا ثوابه (البيضاوي، 1421هـ، ج:1، ص:129 الشوكاني، 1414هـ، السيواسي، 1427هـ، ج:1، ص:680)، وقد استدل الطبري (1414هـ، ج:1، ص:624) على وضوح المعنى المراد من الآية بالحذف واستغناء السامع عن ذكر المضاف بقول عمر بن لجأ التيمي(الطبري أ1414ج1، ص:426):

وسَبَّحت المدينةُ لا تَلُمها
رأت قمراً بسوقهم نهاراً

قال: وإنما سبح أهل المدينة، ومن ثم اختلف في عود الضمير في (تجدوه) على قولين:

الأول: أن يكون عائداً على (خير)، والثاني أن يكون عائداً على (ما) وقد اختار الزمخشري (الحلبي، 1406هـ، ج:2، ص:69، الحنبلي 1419هـ، ج:3، ص:395) القول الثاني، لأن الخير المتقدم سبب منقض لا يوجد، إنما يوجد ثوابه.

4 - قصد المخاطب وحالته:

وهي إحدى قرائن الحال، التي تولي غرض المتكلم ومراده عناية خاصة، فهي تعتمد إرادة

المتكلم في توجيه رفع أو نصب أو جر بعض الألفاظ. وقد أشار ابن قيم الجوزية إلى أهمية هذه القرنية وأن الألفاظ لا ينظر إليها بمعزل عن غرض قائلها: «والألفاظ لم تقصد لنفسها وإنما هي مقصودة للمعاني والتوصل إلى معرفة مراد المتكلم... فإذا ظهر مراده ووضح بأي طريق كان عمل بمقتضاه سواء كان بإشارة أو كتابة أو إماءة أو دلالة عقلية أو قرينة حالية..» (ابن قيم، 1411هـ، ج:1، ص:920).

ومما جاء من ذلك في سورة البقرة قوله تعالى: ﴿ **وَاسْتَشْهِدُوا شَهِيدَيْنِ مِنْ رِجَالِكُمْ فَإِنْ لَمْ يَكُونَا رَجُلَيْنِ فَرَجُلٌ وَامْرَأَتَانِ**﴾ [البقرة:282]

جاء في أعراب (رجلين) وجهان (القرطبي، 1964هـ، ج:2، ص:334، ابن عاشور، 1984م، ج:3، ص:109).

الأول: أن تكون خبراً لـ(كان) الناقصة، واسم (كان) الألف العائدة على الشهيدين، والتقدير. فإن لم يكن الشهيدان رجلين، وعلى هذا القول يكون صاحب الحق قد أغفل أو قصد لغرض ما ألا يشهد الرجلان واقعة الدين.

الثاني: أن تكون حالاً من الألف في (يكونا) على أن تكون (كان) هنا تامة، والمعنى فإن لم يوجد الرجلان شاهدين فالشاهد امرأتان. وعلى هذا القول فإنه لا يعدل إلى شهادة النساء إلا عند تعذر وجود الرجال.

وقد رُدّ الوجه الثاني، لأن شهادة النساء مشروعة مطلقاً في الديون وفي الأموال سواء أوجد الرجلان أم لم يوجدا (ابن حجر، 1379هـ، ج:5، ص:334).

وقد ذكر ابن حجر العسقلاني أن العلماء قد أجمعوا على القول بظاهر هذه الآية -وهو الوجه الأول- وأجازوا شهادة النساء مع الرجال دون شرط فيما يخص الأموال.

ومنه أيضا قوله تعالى: ﴿**فَشَرِبُوا مِنْهُ إِلا قَلِيل مِنْهُمْ**﴾ [البقرة:249] وهي قراءة عبدالله وأبي والأعمش (أبو حيان 1983م، ج:2، ص:589 الفراء د.ت، ج:1، ص:166).

ذهب النحاة إلى أن وجه الرفع في (قليل) على البدل من المستثنى منه المرفوع في (فشربوا)،وجاء ذلك على رأيين:

الرأي الأول: يرى أن الاستثناء هنا تام موجب، وأن الاتباع في المستثنى منه جائز، إلا أن الأفصح فيه النصب (السيوطي، 1418هـ، ج:2، ص:192، أبو حيان، 1983م، ج:2، ص:589).

الرأي الثاني: ويرى أن الاستثناء هنا تام غير موجب، وأن النفي فيه مقدر محمول على السياق المعنوي للآية لا اللفظي (ابن مالك 1410هـ، ج:2، ص:281، البيضاوي، 14121هـ، ج:2، ص:212)، فإن معنى (فشربوا منه) أي: لم يطيعوه، يقول الزمخشري في ذلك: «وقرأ أبي والأعمش: (إلا قليلٌ) بالرفع، وهذا من ميلهم مع المعنى والإعراض عن اللفظ جانباً، وهو باب جليل من علم العربية، فلما كان معنى: (فشربوا منه) في معنى،لم يطيعوه، حمل عليه، كأنه قيل: (فلم يطيعوه إلا قليل منهم» (الزمخشري، 1418هـ، ج:1، ص:475).

وقوله تعالى: ﴿**وَدَّ كَثِيرٌ مِنْ أَهْلِ الْكِتَابِ لَوْ يَرُدُّونَكُمْ مِنْ بَعْدِ إِيمَانِكُمْ كُفَّارًا حَسَدًا مِنْ عِنْدِ أَنْفُسِهِمْ**﴾ [البقرة:109]

جاء في نصب (حسداً) ثلاثة أوجه (أبو حيان، 1983م، ج:1، ص:558، القرطبي، 1964م، ج:1، ص:488 السيواسي، 1427هـ، ج:1، ص:68).

الأول: أنه مفعول من أجله والعامل فيه (ودّ)، وعلى هذا الرأي العكبري (1418هـ، ج:1 ، ص:89)، و القرطبي (1964م، ج:1، ص:488)، وأبو حيان (1983م، ج:1، ص:558)، والحلبي (1406ه، ج:2، ص:67).

الثاني: أنه منصوب على المصدرية بفعل من غير لفظه دلّ عليه السياق المعنوي لحال الكفار وموقفهم من المؤمنين، يقول الطبري (1414ه، ج:1، ص:641) في ذلك: ﴿**حَسَدًا مِنْ عِنْدِ أَنْفُسِهِمْ**﴾ أن كثيراً من أهل الكتاب يودون للمؤمنين ما أخبر الله جل ثناؤه عنهم أنهم يودونه لهم من الردة عن إيمانهم إلى الكفر، حسداً منهم وبغياً عليهم. والحسد إذاً منصوب على غير النعت للكفار، ولكن على وجه المصدر الذي يأتي خارجاً من معنى الكلام الذي يخالف لفظه لفظ المصدر، كقول الفاشل لغيره: تمنيت لك ما تمنيت من السوء حسداً مني لك. فيكون (حسداً) مصدراً من معنى قوله: تمنيت من السوء لأن قوله: تمنيت لك ذلك، معنى حسدتك على ذلك. فعلى هذا نصب الحسد؛ لأن قوله: ﴿**وَدَّ كَثِيرٌ مِنْ أَهْلِ الْكِتَابِ لَوْ يَرُدُّونَكُمْ مِنْ بَعْدِ إِيمَانِكُمْ كُفَّارًا**﴾ [البقرة:109] يعني: حسدكم أهل الكتاب على ما أعطاكم الله من التوفيق، ووهب لكم من الرشاد لدينه والإيمان برسوله، وخصكم به من أن جعل رسوله إليكم رجلاً منكم رؤوفاً بكم رحيماً، ولم يجعله منهم، فتكونوا لهم تبعاً فكان قوله: (حسداً) مصدراً من ذلك بمعناه وقوله تعالى: ﴿**مَا لَمْ تَمَسُّوهُنَّ أَوْ تَفْرِضُوا لَهُنَّ فَرِيضَةً**﴾ [البقرة:236]

جاء في نصب (فريضة) وجهان (البيضاوي، 1421هـ، ج:2، ص:204 ؛ الحلبي، 1406هـ، ج:2، ص: 487):

الأول: أن تكون منصوبة على المصدر بمعنى فرضاً.

الثاني: أن تكون مفعولاً به، والمراد هنا المهر، وعلى هذا الرأي الطبري (1414هـ، ج:2، ص:1360)، وأبو حيان (1983م، ج:2، ص:528)، والبيضاوي (1421هـ، ج:2، ص:150)، و العكبري (1418هـ، ج:1، ص:153)، والحلبي (1406هـ، ج:2، ص:487)، والحنبلي (1419هـ، ج:4، ص:209)، والسيوسي (1427هـ، ج:1، ص:117).

ومن قال بهذا الرأي اعتمد السياق المعنوي للآية؛ حيث جاء ذلك في وصف حال المطلقة التي طلقت قبل المسيس بها وفرض المهر لها (ابن حجر، 1379هـ، ج:12، ص:119). ويستدل الطبري على أن الفريضة هنا هي المهر والصداق بقول ابن عباس فيقول: «وقوله (فريضة): أي صداقاً واجباً. قال مثنى المثنى قال حدثنا أبو صالح قال: حدثني معاوية عن علي عن ابن عباس: ﴿**تَفْرِضُوا لَهُنَّ فَرِيضَةً**﴾ قال: الفريضة: الصداق» (الطبري، 2001م، ج:2، ص:1360).

وقوله تعالى: ﴿**وَالَّذِينَ يُتَوَفَّوْنَ مِنْكُمْ وَيَذَرُونَ**

أَزْوَاجًا وَصِيَّةً لِأَزْوَاجِهِمْ مَتَاعًا﴾ [البقرة:240]

قرأت (وصية) (المداني، 1404هـ، ص:69، القيسي، ج:1، ص:441) بالرفع والنصب، وجاءت قراءة الرفع على أقوال (الشوكاني، 1414هـ، ج:1، ص:447 القرطبي، 1964م، ج:2، ص:193 السيواسي، 1427هـ، ج:1، ص:119):

الأول: أن تكون مبتدأ وخبرها (لأزواجهن) ومسوغ الابتداء بـ(وصية) وهي نكرة مجيؤها موصوفة تقديراً بـ (وصية منهم) وجملة (وصية لأزواجهم) خبر عن المبتدأ الأول (الذين).

الثاني: أن تكون مبتدأ و(لأزواجهم) صفتها، والخبر محذوف تقديره (فعليهم وصية لأزواجهم) والجملة خبر عن المبتدأ الأول (الذين).

الثالث: أن تكون خبراً لـ(الذين) على تقدير مضاف محذوف، تقديره: وصية الذين يذرون أزواجاً وصية.

الرابع: أن تكون نائب فاعل لفعل محذوف تقديره (كتب أو أُجبت وصية).

أما قراءة النصب فقد جاءت على قولين:

أن تكون (وصية) مفعولاً به، إما لفعل محذوف واقع خبراً لـ(الذين) والتقدير: (والذين يتوفون منكم... يوصون وصية). وإما أن تكون مفعولاً به ثانياً لفعل محذوف مبني للمفعول، مفعوله الأول (الذين) والتقدير: وألزم الذين.... وصية.

أن تكون مفعولاً مطلقاً لفعل من لفظها محذوف، وفاعله (الذين) والتقدير: وليوصي الذين.... وصية.

وقد رجح الطبري (1414هـ، ج:2، ص:1418) وغيره (أبو حيان، 1983م، 2/ 553) قراءة الرفع، لاسيما الوجه الذي يرى رفع (وصية) على أنها نائب الفاعل؛ لأنه الوجه الظاهر المناسب لمعنى الآية، فهو يرى أن الوصية وهي بقاء الزوجات في بيوت أزواجهن المتوفين حولاً كاملاً- حق من الله للزوجات سواء وصى بها الأزواج لهن أم لم يوصوا، يؤيد ذلك قراءة عبدالله بن مسعود (كتب عليكم الوصية) (الفراء، د.ت، ج:1، ص:156 الطبري، 2001م، ج:2، ص:418 الحلبي، 1406هـ، ج:2، ص:503).

كما ضعَّف نصب (وصية) على المفعول المطلق؛ لأن فيه كون الوصية واجبة للزوجات متى ما وصى بها الأزواج المتوفين لهن، وإن لم يكن كذلك فلاحق لهن فيها وكان لورثتهم حق إخراجهن قبل الحول، وهذا مخالف لما جاء في الآية في قوله: (غير إخراج).

ثم أشار الطبري إلى أن هذا السياق بهذا التقدير مخالف بما جاء مثله في سياق آخر في مثل السورة من القرآن الكريم، وهو قوله تعالى: **﴿كُتِبَ عَلَيْكُمْ إِذَا حَضَرَ أَحَدَكُمُ الْمَوْتُ إِنْ تَرَكَ خَيْرًا الْوَصِيَّةُ﴾** [البقرة:181].

فالطبري في هذه المسألة قوى الوجه القائل بتقدير فعل محذوف بـ: (كُتب)، وهو بذلك معتد بالسياقين المعنوي واللفظي؛ أما المعنوي فلأن فيه الاعتداد بحال المتوفى عنها زوجها، وما لها من حقوق أمر الله بها الأزواج، وأما اللفظي فهو الاعتداد بسياق آخر مماثل له من القرآن الكريم.

هذا والاعتداد بالمعنى وسياقاته باب واسع ثر،

يدل على تضلعه أمام النحاة والمفسرين في تحليلهم النص القرآني وتحديدهم وظائف الأسماء فيه.

الخاتمة

- لم يكن في مقدور بحث محدد الصفحات أن يصل إلى خاتمة محددة كطبيعة البحوث ذات الصبغة العلمية (الماجستير والدكتوراه)، ولكن من المتوجب وفي مثل هذه الحال أن أقول في النهاية وبعد حمد الله أن هذه الأوراق قد أفرزت نتائج، أهمها:
- أن علاقة اللفظ بسياقه المعنوي علاقة تكاملية تناسبية، لا يمكن فصل أحدهما عن الآخر.
- أن دراسة السياق بشقيه هي المساعد في تحديد المعاني، وتقريب الدلالات على مستوى المفردات، والتراكيب.
- أن تعدد الوظائف النحوية للألفاظ يكون نتيجة اختلاف وجهات نظر العلماء في الاعتداد بالقرائن السياقية المختلفة.
- أن اللفظة في سياقها تمثل وحدة دلالية واحدة في إيضاح جميع المعطيات التي تساعد على فهم النص.
- إدراك معربي القرآن الكريم ومفسريه التفاعل، والمزاوجة القائمة بين العناصر اللغوية وطبيعة الظروف، والملابسات الثقافية، والاجتماعية المحيطة بالنص.
- أن المعربين في اعتدادهم بالسياق قد نهجوا المنهج الوصفي التحليلي الذي يعمد إلى تحليل السياق، ووصف جميع جوانبه المختلفة.
- أن مفسري القرآن الكريم ومعربيه قد اعتمدوا السياق اللفظي والمعنوي في تحديد الوظائف النحوية – وأفادوا من جميع عناصره: أسباب النزول، وعلاقة الآيات والسور بالسياقات القرآنية الأخرى، وبالعرف اللغوي، وقصد المتكلم.. وأن ذلك ليس من نتائج الدراسات اللغوية الحديثة.
- أن الاعتداد بأسباب النزول من أولى القرائن في ترجيح المواضع الإعرابية، مما يدل على أهمية النظر في الملابسات الخارجية للنص، وأنها أحد المصادر الكاشفة لمعناه.
- اعتداد معربي القرآن الكريم بتضافر القرائن في بيان المعنى الوظيفي النحوي وإيضاحه للألفاظ داخل سياقها.
- أن اختلاف الأوجه الإعرابية للمفردات من نحوي إلى آخر؛ عائد إلى شخصية النحوي واجتهاده في تلقي المعطيات السياقية للنص.
- حضور مفهوم السياق وإدراك أهميته البالغة عند معربي القرآن على المستوى العملي الوظيفي أكثر منه على المستوى النظري الفكري.

كما وصل الباحث إلى عديد من التوصيات،

أهمها:

- دراسة نظرية تضافر القرائن دراسة وصفية تحليلية في أكثر من سورة من سور القرآن الكريم عند المؤلف الواحد كالطبري والبيضاوي وأبي حيان والحلبي والشوكاني وشيخ زادة والسيواسي.
- دراسة أثر ثقافة المؤلف وشخصيته أو المفسر أو معرب القرآن في تلقيه المعطيات السياقية المختلفة وترجيح أقواها عنده.
- دراسة أثر السياق (اللفظي والمعنوي) في كتب إعراب الحديث النبوي الشريف، فهي مادة ثرة لمثل هذه الدراسة لاسيما في كتاب عمدة القاري شرح صحيح البخاري للعيني، وإرشاد الساري لشرح صحيح البخاري للقسطلاني، وإعراب صحيح البخاري للكرماني، وعقود الزبرجد في إعراب الحديث الشريف للسيوطي.

المصادر والمراجع

المصادر باللغة العربية:

القرآن الكريم.

ابن تيمية، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبدالحليم (1416هـ/ 1995م). مجموع الفتاوي، ت: عبدالرحمن ابن قاسم، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة النبوية.

ابن جني (بدون تاريخ). الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، ط دار الكتب المصرية.

ابن حجر، أحمد بن علي العسقلاني (1379هـ). فتح الباري شرح صحيح البخاري، علق عليه العلامة عبد العزيز بن عبد الله بن باز، بيروت: دار المعرفة.

ابن حزم، أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد (د.ت). الإحكام في أصول الأحكام، تحقيق الشيخ أحمد محمد شاكر، دون طبعة، بيروت: دار الآفاق الجديدة.

ابن عاشور، محمد الطاهر (1984م). التحرير والتنوير، تونس: الدار التونسية للنشر.

ابن عطية، أبو محمد عبد الحق بن غالب بن عبد الرحمن بن تمام (1422هـ). المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، تحقيق: عبدالسلام عبد الشافي، الطبعة الأولى، بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن قيم، محمد بن أبي بكر (1411هـ). أعلام الموقعين عن رب العالمين، تحقيق محمد عبد السلام إبراهيم، الطبعة الأولى، بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن مالك، جمال الدين محمد بن عبدالله (1410هـ/ 1990م). شرح التسهيل، ت: د. عبدالرحمن السيد ود. محمد بدوي المختون، ط1، هجر للطباعة والنشر.

ابن مجاهد، كتاب السبعة في القراءات، (بدون تاريخ) ت: د. شوقي ضيف، ط3، دار المعارف.

ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي (1414هـ). لسان العرب، الطبعة الثالثة، بيروت: دار صادر.

أبو حيان، أثير الدين محمد بن يوسف (1983م). البحر المحيط، الطبعة الثانية، بيروت: دار الفكر.

أبو السعادات هبة الله بن علي (د.ت). الأمالي الشجرية لابن الشجري، بيروت: دار المعرفة.

الأزهري، أبو منصور محمد بن أحمد (1964م)، تهذيب اللغة، تحقيق: عبد السلام هارون، الطبعة الأولى، المؤسسة المصرية العامة، الدار المصرية.

الأسدي ،الكميت بن زيد (2000م). ديوان الكميت. ت: محمد نبيل طريفي، ط1، بيروت: دار صادر.

الأنصاري، حسان بن ثابت، ديوان حسان بن ثابت ت: بد أمهنا، بيروت: دار الكتب العلمية.

البصري، أبو بكر محمد بن الحسن الأزدي، (د.ت)، جمهرة اللغة لابن دريد، طبعة بالأوفست، دار صادر،

بيروت.
البصري، أبو عبيدة، معمر بن المثنى (1381هـ). مجاز القرآن، تحقيق: محمد فؤاد سزكين، القاهرة: مكتبة الخانجي.
البطليوسي، أبو محمد عبدالله بن محمد السيد (1996م). الاقتضاب في شرح أدب الكتاب، تحقيق: مصطفى السقا، القاهرة: مطبعة دار الكتب المصرية.
البيضاوي، أبو سعيد ناصر الدين عبدالله (1421هـ – 2000م). أنوار التنزيل وأسرار التأويل المسمى بتفسير البيضاوي، ت: محمد صبحي ومحمد الأطرش، ط1، دار الرشيد ومؤسسة الإيمان.
الجرجاني، أبو بكر عبدالقاهر بن عبدالرحمن (1412هـ/ 1991م). أسرار البلاغة، ، ت: محمود محمد شاكر، ط1، القاهرة.
الحارثي، عبدالوهاب رشيد (1989م). دلالة السياق منهج مأمون لتفسير القرآن.
حسان، تمام (1413هـ/ 1993م). قرينة السياق، بحث مقدم في الكتاب التذكاري للاحتفال بالعيد المئوي لكلية دار العلوم، القاهرة: مطبعة عبير الكتاب.
الحلبي، أحمد بن يوسف (1406هـ/ 1986م). الدر المصون في علوم الكتاب المكنون، ت: أحمد محمد الخراط، ط1، دمشق، دار القلم.
حمودة، طاهر سليمان، دراسة المعنى عند الأصوليين، الطبعة الأولى، دار الجميل للنشر والتوزيع.
الحنبلي، أبو حفص سراج الدين عمر بن علي (1419هـ). اللباب في علوم الكتاب، الطبعة الأولى، تحقيق: الشيخ عادل أحمد عبدالموجود، بيروت: دار الكتب العلمية.
الحويرث، تهاني سالم أحمد (1428هـ/ 2007م). أثر دلالة السياق القرآني في توجيه معنى المتشابه اللفظي في القصص القرآني، دراسة تطبيقية على آيات قصص نوح وهود وصالح وشعيب عليهم السلام، رسالة ماجستير.
الحويني، عبدالملك بن يوسف (1399هـ). البرهان في أصول الفقه، ت: الديب، ط1، قطر.
الخزرجي، عبدالباقي بدر (2011م). قرينة السياق وأثرها في النص القرآني، مجلة كلية التربية الأساسية، العدد (68).
الداني ،أبو عمر ، عثمان بن سعيد (1404هـ). التيسير في القراءات السبع، تحقيق: اوتو يرتزل، الطبعة الثانية، بيروت: دار الكتاب العربي.
الرازي، محمد بن أبي بكر عبدالقادر (1981م). مختار الصحاح، دار الكتاب العربي بيروت، لبنان.
الزبيدي، محمد بن محمد ،تاج العروس من جواهر القاموس،1306هـ). الطبعة الأولى، بيروت: مكتبة الحياة.
الزجاج، أبو إسحاق إبراهيم السري (1986م). إعراب القرآن، تحقيق: إبراهيم الأبياري، الطبعة الثالثة ، دار الكتاب اللبناني، بيروت.
الزركشي (1410هـ). البرهان في علوم القرآن للزركشي، ت: يوسف المرعشلي وجمال الذهبي وإبراهيم الكردي، دار المعرفة.
الزمخشري، أبو القاسم محمود بن عمر (1418هـ/ 1998م). الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، ت: عادل أحمد عبدالموجود وعلي محمد معوض، ط1، مكتبة العبيكان.
السلطاني، شهاب الدين (1416هـ/ 1996م). إرشاد الساري لشرح صحيح البخاري، ت محمد الخالدي، ط 1، دار الكتب العلمية.
سيبويه، أبو بشر عمر بن عثمان (1983م). الكتاب، تحقيق: عبدالسلام هارون، الطبعة الثالثة، عالم الكتب، بيروت.
السيواسي، شهاب الدين أحمد بن محمود (1427هـ/ 2006م). عيون التفاسير للفضلاء السماسير، ت: د. بهاء الدين، ط1، بيروت.
السيوطي، جلال الدين عبدالرحمن بن أبي بكر (1418هـ/ 1998م). همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، ت: أحمد شمس الدين، ط1، بيروت: دار الكتب العلمية.
الشاطبي، إبراهيم بن موسى (1425هـ/ 2004م). الموافقات في أصول الشريعة، ت: عبدالله دراز ومحمد

عبدالله دراز، دار الكتب العلمية.
الشوكاني، محمد بن علي (1414هـ). فتح القدير، الطبعة الأولى، دار ابن كثير، دار الكلم الطيب، دمشق، بيروت.
شيخ زادة، محيي الدين (1999م). حاشية محيي الدين شيخ زادة على تفسير القاضي البيضاوي، الطبعة الأولى، بيروت: دار الكتب العلمية.
الطبري، محمد بن جرير (2001م). جامع البيان/ تفسير الطبري، تحقيق: الدكتور عبدالله بن عبدالمحسن التركي، الطبعة الأولى، دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان.
الطوسي، أبو الربيع سليمان الطوسي (1407هـ/ 1987م). مختصر شرح الروضة، مؤسسة الرسالة.
عبدالله، زيد بن عمر (1423هـ). السياق القرآني وأثره في الكشف عن المعاني. مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الاسلامية، 2(2)، 837 - 877.
عبدالمطلب، محمد (1994م). البلاغة والأسلوبية، ط1، المكتبة المصرية اللبنانية.
العز بن عبدالسلام (1407هـ/ 1987م). الإمام في بيان أدلة الأحكام، ت: رضوان مختار بن غريبة، بيروت: دار البشائر الإسلامية.
العكبري، أبو البقاء عبدالله بن الحسين العكبري (1418هـ/ 1997م). التبيان في إعراب القرآن، ت: مكتبة البحوث والدراسات، ط1، دار الفكر.
فاضل، محمد (1426هـ). التضمين النحوي في القرآن الكريم دار الزمان.
الفراء، أبو زكريا بن يحيى بن زياد (بدون تاريخ). معاني القرآن، ت: أحمد يوسف نجاتي ومحمد علي النجار، دار السرور.
الفقي، حامد وشاكر، محمد أحمد (محققان) (1372هـ/ 1953م). إحكام الأحكام لابن دقيق العيد، مطبعة السنة المحمدية.
الفيروزآبادي، مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب (1426هـ)، القاموس المحيط، ت: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، الطبعة الثامنة، بيروت: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع.
القرطبي، شمس الدين (1964م). الجامع لأحكام القرآن/ تفسير القرطبي، ت: أحمد البردوني، الطبعة الثانية، القاهرة: دار عالم الكتب.
القيسي، أبو محمد مكي بن أبي طالب (1404ه). الكشف عن وجوه القراءات السبع، ت: محيي الدين رمضان، الطبعة الثالثة، بيروت: مؤسسة الرسالة.
الكفوي، أبو البقاء أيوب بن موسى الحسيني الكفوي (1412هـ/ 1992م). الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، ت: د. عدنان درويش ومحمد المصري، ط1، مؤسسة الرسالة.
الكلبي، محمد بن أحمد (1415هـ/ 1995م). التسهيل لعلوم التنزيل، ت: محمد سالم هاشم، دار الكتب العلمية.
محمد، سامح عبدالسلام، أقسام السياق في الدلالة، شبكة الألوكة.
محمود، المثنى عبدالفتاح، (2005م) السياق القرآني وأثره في الترجيح الدلالي، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة اليرموك.
المطيري، عبدالرحمن جرمان (1425هـ/ 2008م). السياق القرآني وأثره في التفسير، دراسة نظرية وتطبيقية من خلال تفسير ابن كثير.
النحاس، أبو جعفر أحمد بن محمد بن إسماعيل (1985م). إعراب القرآن، ت: زهير غازي زاهد، الطبعة الثانية، عالم الكتب، مكتبة النهضة العربية.

المصادر باللغة الإنجليزية:

The Holy Quran
Abdullah, Z. O. (2007 D). Al-Syaq Al-Qurani and Atharahu fi Al-Kashf an Al-Ma'ani. *Journal of King Saud University*.
Abdulmutalib, M. (1994 D). *Al-Balaghah and Al-Uslubiyah*. 1st ed, Al-Misriyah Al-Lebnaniyah Library.
Abdulsalām, A. (1407 H/ 1987 D). *Al-Imam fi Baian Adelat Al-ahkam.* (R. Gharibah, Ed.), Beirut: Dar Al-Bashair Al-Islamiyah.
Abu Al-Sa'adat, H. A. (n.d.). *Al-Amali Al-shajariyah li Bin Al-Shajari*. Beirut: Dar Al-Ma'rifah.

Abu Haiyan, M. Y. (1983 D). *Al-Bahr Al-Muhit.* 2nd ed., Beirut: Dar Al-Fikr.

Al-Akbari, A. H. (1418 H/ 1997 D). *Al-Tibian fi Irab Al-Quran.* (Research and Studies Library, Ed.), 1st ed, Dar Al-Fikr.

Al-Ansary, H. T. (n.d.). *The Divan of Hassan bin Thabit*. In Abd Emhana (Ed.), Beirut: Dar Al-Kutub.

Al-Asdi, K. Z. (2000 D). *Diwan Al-Kmit.* (M. Turaifi, Ed.), 1st ed, Beirut: Dar Sader.

Al-Az´hari, M. A. (1964 D). *Tah´thib Al-Lughah*. (A. Haroon, Ed.), 1st ed., General Egyptian Foundation & Al-Dar Al- Misriyah.

Al-Baidhawi, N. A. (1421H/ 2000D). *Revelation's illuminations and interpretation secrets called "Tafsir al-Baidhawi"*. In M. Subhi & M. Al-Atrash (Ed.), 1st Ed., Dar Al-Rashid & Al-Eiman Press.

Al-Basri, A. & Al-Muthana, M. (1381 H). *Majaz Al-Quran.* (M. Fu'ad Sirkin, Ed.), Cairo: Al-Khanji Library.

Al-Basry, A. & Al-Muthanā, M. (1381H). *Metaphor in the Qur'an.* In M. F. Sirkeen (Ed.), Cairo: Al-Khanji Library.

Al-Batliūsi, A. M. (1996 D). *Al-Eqtidhab fi Sharh Adab Al-kitab.* (M. Al-Saqa, Ed.), Cairo: Egyptian Dar-Alkotob.

Al-Dani, A. & Said, U. (1404 H). *Al-Taysir fi Al-Qera'at Al-Sab.* (A. Yrtezil, Ed.), 2nd ed, Beirut: Dar Al-Kitab Al-Arabi.

Al-Fairuz Abadi, M. Y. (1426 H). *Al-Qamus Al-muhit.* (Heritage verifying Al-Risalah Foundation Office, Ed.), 8th ed, Beirut: Al-Risalah Foundation for Printing, Publishing and Distribution.

Al-Faraa, A. Y. (n.d.). *Ma'ani Al-Quran.* (A. Najati & M. Al-Najar, Ed.), Dar Al-Surur.

Al-Fiqi, H. & Shakir, M. A. (1372 H/ 1953 D). *Ihkam Al-Ahkam li Bin Daqiq Al-Eid*. Al-Sunnah Al-Muhammadiyah Printing Press.

Al-Halabi, A. Y. (1406 H/ 1986 D). *Al-Durr Al-Masun fi Ulum Al-Kitab Al-Maknun.* (A. Al-Kharat, Ed.), 1st ed, Damascus: Dar Al-Qalam.

Al-Hanbali, A. A. (1419 H). *Al-Lubab fi Ulum Al-Kitab.* (A. Abdulmawjud, Ed.), 1st ed, Beirut: Dar al-Kutub Al-Elmiyah.

Al-Harthi, A. R. (1989 D). *Dalalat Al-Syaq Man´haj Ma'mun li Tafsir Al-Quran*. n.p.

Al-Huaini, A. Y. (1399 H). *Al-Burhan fi Usul Al-Fiqh*. (Al-Dib, Ed.). 1st ed, Qatar.

Al-Huairith, T. S. (1428 H/ 2007 D). *Athar Delalat Al-Syaq Al-Qurani fi Tawjih Ma'na Al-Mutashabeh Al-Lafzhi fi Al-Qasas Al-Qurani, Applied study on the verses of Noah, Hud, Salih, and Shu'aib stories peace be upon them.* MA thesis.

Al-Jurjani, A. A. (1412 H/ 1991 D). *Asrar Al-Balaghah.* (M. Shakir, Ed.), 1st ed, Cairo: Al-Madani Printing Press & Jeddah: Dar Al-Madani.

Al-Kafawi, A. M. (1412 H/ 1992 D). *Al-Kuliyyat Mu'jam fi Al-Mustalahat and Al-furuq Al-lughawiyah.* (A. Darwish & M. Al-Misri, Ed.), 1st ed, Al-Risalah Foundation.

Al-Kalbi, M. A. (1415 H/ 1995 D). *Al-Tashil li Ulum Al-Tanzil.* (M. Hāshim, Eds.). Dar Al-Kutub Al-Elmiyah.

Al-Khazraji, A. B. (2011 D). Qarinat Al-Syaq and Atharha fi Al-Nas Al- Qurani. *Journal of College of Basic Education*, No. 68.

Al-Mutairi, A. J. (1425 H/ 2008 D). *Al-Syaq Al-Qurani and Atharhu fi Al-Tafsir, theoretical and practical study through Tafsir Bin Kathir.*

Al-Nahas, A. M. (1985 D). *I'rab Al-Quran.* (Z. Zahid, Ed.), 2nd ed, Alam Al-Kutub & Al-Nahdhah Al-Arabiyah Library.

Al-Qaisi, M. A. (1404 H). *Al-Kashf an Wojuh Al-Qira'at Al-Sab.* (M. Ramadān, Eds.). 3rd ed. Beirut: ar-Risālah Foundation.

Al-Qurtubi, S. (1964 D). *Al-Jam'e li Ahkam Al-Quran* (A. Al-Barduni, Ed.)., 2nd ed., Cairo: Dar Alam Al-Kutub.

Al-Rāzi, M. A. (1981 D). *Mukhtar Al-Sihah*. Lebanon, Beirut: Dar Al-Kitab Al-Arabi.

Al-Saadi, A. N. (1423 H/ 2002 D). *Taisir Al-Karim Al-Rahman fi Tafsir Al-Quran.* (A. Al-Luaihiq, Ed.). Al-Risalah Foundation.

Al-Shatbi, I. M. (1425 H/ 2004 D). *Al-Muwafaqat fi Usul Al-Shari'ah.* (A. Darraz & M. Darraz, Ed.), Dar Al-Kutub Al-Elmiyah.

Al-Shawkani, M. A. (1414 H). *Fath Al-Qadir*. 1st ed, Damascus, Beirut: Dar Bin Kathir & Dar Al-Kalim Al-Taib.

Al-Siwasi, A. M. (1427 H/ 2006 D). *Uion Al-Tafasir li Al-Fudhala Al-Samasir.* (Baha' Al-Din, Ed.), 1st ed, Beirut: Dar Tama & Dar Sader.

Al-Sultani, S. (1416 H/ 1996 D). *Irshad Al-Sari li Sharh Sahih Al-Bukhari.* (M. al-Khaldi, Ed.), 1st ed, Dar Al-Kutub Al-Elmiyah.

Al-Suyuti, G. A. A. (1418 H/ 1998 D). *Ham'a Al-Hawame'a fi Sharh Jam'a Al-Jawame'a.* (A. Shams Al-Din, Ed.), 1st ed, Beirut: Dar Al-Kutub Al-Elmiyah.

Al-Tabari, M. J. (2001 D). *Jame'a Al-Baiān/ Tafsir Al-Tabari.* (A. Al-Turki, Ed.), 1st ed, Dar Hajr for Printing, Publishing, Distribution and Advertising.

Al-Tusi, A.S. (1407 H/ 1987 D). *Mukhtasr Sharh Al-Rawdhah*. Al-Risalah Foundation.

Al-Zajaj, A. I. I.S. (1986 D). *I'rab Al-Quran.* (I. Al-Abiārīi, Ed.), 3rd ed, Beirut: Dar Al-Kitab Al-Lebnani.

Al-Zamakhshari, A. M. O. (1418 H/ 1998 D). *Al-Kashaf an Haqaiq Ghawamidh Al-Tanzil and Uion Al-Aqawil fi Wojuh At-Ta'wil.* (A. Abdulmawjud & A. Muawad, Ed.), 1st ed, Al-Obaikan Library.

Al-Zarkashi (1410 H). *Al-Burhan fi Ulum Al-Quran li Al-Zarkashi.* (Y. Al-Mirashli, J. Al-Zahahabi, & I. Al-Kurdi, Ed.), Dar Al-Marifah.

Al-Zubaidi, M. M. (1306 H). *Taj Al-Arus Men Jawahir Al-Qamos*. 1st ed, Beirut: Al-Haiat Library.

Bin Ashur, M. T. (1984 D). *Al-Tahrir and Al-Tanwir*. Tunisia: Al-Dar Al-Tunisiyah for Publishing.

Bin Atiyah, A. G. (1433 H). *Al-Muharir Al-wajiz fi Tafsir Al-Kitab Al-Aziz* (A. Abdulshafi, Ed.), 1st ed, Beirut: Dar Al-Kutub Al-Elmiyah.

Bin Malik, M. A. (1410 H/ 1990 D). *Sharh Al-Tas´hil* (A. Al-Saiyyd & M. Al-Makhtun, Ed.), 1st ed, Hajr for Printing and Publishing.

Bin Mujahid. (n.d.). *Kitab Al-Sab'ah fi Al-Qera'at.* (S. Dhaif, Ed.), 3rd ed, Dar Al- Ma'arif.

Bin Qaim, M. A. (1411 H). *A'lam Al-Muqin an Rab Al-Alamin.* (M. Ibrahim, Ed.), 1st ed, Beirut: Dar Al-Kutub Al-Elmiyah.

Binn Manzhur, M. M. (1414 D). *Lisan Al-Arab*. 3rd ed., Beirut: Dar Sader.

Fadil, M. (1426 H). *Al-Tadhmin Al-Nahawi fi Al-Quran Al-Karim.* Dar Al-Zaman.

Hamudah, T. S. (n.d.). *Dirasat Al-Ma'na end Al-Usulien*. 1st ed, Dar Al-Jamil for Publishing and Distribution.

Hassan, T. (1413 H/ 1993 D*). Qarinat Al-Syaq*. A paper presented at the Memorial Book for the Centennial of the Faculty of Dar Al-Ulum. Cairo: Abir Al-Kitab Printing Press.

Ibn Hazm, A. A. (n.d.). *The perfect collection of the principles of rulings.* In A. M. Shaker (Ed.), Beirut: Dar Al-Afaaq Press.

Ibn Hijr, A. A. (1379 D). *Fat-h al-Bari: Commentary on and explanation of Sahih Al-Bukhari.* In A. Bin Baz (Ed.), Beirut: Dar Al-Marifah Press.

Ibn Jenni. (n.d.). *Al-Khasa'es* (A. an-Najār, Eds.). Dār al-Kutub al-Miṣrīyah.

Ibn Taimiyah, A. A. (1416H/ 1995D). *Fatwas collection.* In A. Qasim (Ed.), Al- Madinah Al-Munawwarah: King Fahd Press for the Printing of the Holy Quran.

Muhammad, S. A. (n.d.). *Aqsam Al-Syaq fi Al-dalalah.* Shabakat Al-Alukah.

Shikh Zadah, M. (1999 D). *Hashiat Muhiī Al-Din Shikh Zādah ala Tafsir Al-Qadhi Al-Baidhawi*. 1st ed, Beirut: Dar Al-Kutub Al-Elmiyah.

Sibawih, O. U. (1983 D). *Al-Kitab*. (A. Haroon, Ed.), 3rd ed, Beirut: Dar Alam Al-Kutub.

سيميائية الشخصيات في رواية «ساق البامبو» لسعود السنعوسي

ليلى عبد الرحمن الجريبة (*)
جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

(قدم للنشر في 1436/4/28هـ؛ وقبل للنشر في 1438/8/24هـ)

ملخص البحث: يتناول البحث الشخصيات في رواية ساق البامبو لسعود السعنوسي، ويعتمد على المنهج السيميائي، فيبدأ بمقدمة تنظيرية، ثم يتناول العناصر الآتية: توصيف الرواية، ثم ينتقل إلى دراسة الشخصيات، والنموذج العاملي، والمربع السيميائي، وقد حفلت الرواية بشخصيات كثيرة متباينة شدة وضعفا، ثراء وفقرا، إسلاما وكفرا، عربا وعجما، نساء ورجالا، ظالمين ومظلومين، ثائرين ومستعبدين، إلا أن العامل الذات أو البطل هو عيسى أو هوزيه، ابن راشد الكويتي وابن جوزافين الفلبينية، الذي يحاول الوصول إلى المجتمع الكويتي، تنفيذا لوصية والده، ولاستمرارية عائلة الطاروف، وليخرج من حياة الفقر والجوع في الفلبين ولينال حقوقه المالية والاجتماعية في الكويت لكنه يخفق في مهمته؛ فهو غير مؤهل لإنجاز الرغبة؛ لأنه أضعف من أن يقف في وجه المجتمع.

كلمات مفتاحية: سيميائية، شخصيات، رواية، ساق البامبو.

*****

The Characters in the Novel of "The Bamboo Stalk"

Laila Abdulrahman Al Juraybah (*)
Princess Nourah Bint Abdulrahman University

(Received 17/02/2015; accepted 12/03/2017)

Abstract: The research studies the characters in Saud ALsanosi`s novel, The Bamboo Stalk, from a semiotic perspective. It starts with a conceptual introduction, and then gives a descriptive account of the novel, a character analysis, form factor, and the semiotic square. The novel has several characters varying in intensity and weakness, richness and poverty, Islam and disbelief. It includes Arabs and non-Arabs, women and men, unjust and oppressed people, revolutionaries and enslaved, yet the hero is Jesus or Jose, son of the Kuwaiti Ibn Rashed and the son of Philippine Jozafin. He is trying to get to the Kuwaiti society to fulfill his father's will, and for the continuity of the Tarov family. He attempts to get away from life of poverty and hunger in the Philippines and to get his financial and social rights in Kwait, but he failed. He is not able to achieve what he desires; he is too weak to face the society.

Keywords: Novel, semiotics, and characters

(*) للمراسلة:
كلية الآداب، قسم اللغة العربية، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، الرياض، ص.ب: 84428، الرياض 11671، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:
Faculty of Arts, Department of Arabic Language, Princess Nourah Bint Abdulrahman University, Riyadh, P.O.Box: 84424, Riyadah 11671, Kingdom of Saudi Arabia.

laaljuraiba@pnu.edu.sa

ejournal.nbu.edu.sa
DOI:10.12816/0037196

مقدمة:

رواية «ساق البامبو» لسعود السعنوسي من الروايات المميزة؛ إذ فازت بجائزة البوكر العربية لعام2013م، وقد أثارت ضجة إعلامية، فمن مادح لها وقادح وناقد، وأثارت عددا من الأسئلة لدى المتلقين، منها هل هي سيرة ذاتية للمؤلف؟ مما يعني أن تصوير الشخصيات كان مقنعا للجمهور.

أهداف البحث:

1. الكشف عن طريقة الكاتب في بناء شخصيات الرواية بالتحليل السيميائي.
2. الكشف عن علاقات الشخصيات بعضها ببعض.

الدراسات السابقة:

1. سيميائية الشخصية في قصص السعيد بو طاجين لنظيرة الكنز.
2. سيميائية الشخصيات في رواية اللص والكلاب لعبد المجيد العابد.
3.

أسئلة البحث:

1. هل أجاد الكاتب في بناء الشخصيات؟
2. هل استطاع الكاتب أن يظهر علاقات الشخصيات وتفاعلها معا؟

أهمية البحث العلمية:

تسهم الدراسة في زيادة تطبيقات السيميائية في دراسة الشخصيات، وهو مجال لا يزال بحاجة لمزيد من الدراسات التي تمكن الناقد من تحليل الروايات بشكل منظم.

إشكالية البحث: تنطلق الدراسة من ملاحظة كثرة شخصيات الرواية، ووجود علاقات بين هذه الشخصيات، أدت إلى إدارة الأحداث وإثارة عاطفة المتلقي، حتى ظن بعض القراء أنها قصة واقعية لصاحبها، وهذا التلقي يدل على نجاح الكاتب في بناء روايته وتحريك شخوصه عبر علاقات ومجالات متداخلة.

الفرضيات البحثية:

1. الشخصيات مع كثرتها وتنوعها كانت متسقة وكأنها بناء هندسي محكم.
2. أن التنوع والتشابه بين الشخصيات قد أدى إلى إدارة الأحداث في الرواية.

أولا: الإطار النظري:

تسعى السيميائية إلى تفتيق الأنظمة العلامية التي يبنى عليها النص، وتحاول في الوقت ذاته أن تعيد صياغة دواله ومدلولاته من خلال الاهتمام بمستويات الدلالة وطريقة توليد المعاني، وإضاءة مستويات النص المختلفة(الكنز، 2002م، ص: 141)، وتهتم السيميائية كذلك بالتحليل البنيوي، الذي يركز على العلاقات البنيوية العاملة في المنظومة الدلالية في لحظة تاريخية معينة(تشاندلر، 2008م).

والشخصيات الروائية ليست شخصيات تعيش في الواقع، بل هي علامات لغوية سيميائية، ترتبط أساسا بالوظيفة النحوية التي تقوم بها داخل النص(الجبوري، 2013م)، ويرى هامون أن الشخصية علامة فارغة، أي: بياض دلالي لا قيمة لها إلا من خلال انتظامها داخل نسق محدد (الأحمر،2010م، ص:217)، والشخصية ليست معطى جاهزا محددا سلفا، بل هي بناء لا تكشف عن مجموع دلالاتها إلا مع نهاية الزمن الإبداعي والزمن التأويلي، وهذا البناء محكوم باستراتيجية التحولات التي تقود إلى نقطة دلالية محددة (بنكراد،2014).

و يبدأ التحليل عادة بالبحث في دال الشخصيات، وهي مجموعة متناثرة من الإشارات التي يمكن تسميتها بـ(سمته)، وقد كثر الاهتمام باختيار أسماء الشخصيات؛ ليتاح للقارئ استجلاء مدلول هذه الشخصية، فالاسم غالبا يعلن عن الخواص والصفات (الجبوري، 2013م، ص: 98).

وأما مدلول الشخصيات فهو عبارة عن جمل تتلفظ بها الشخصيات عن نفسها أو يتلفظ بها عنها، والمكون الأساس لها يشمل أوصاف الشخصيات ووظائفها ومختلف علاقاتها(المرجع السابق).

وخلاصة القول أن سيميائية الشخصية تتناول اسم الشخصية (الدال) وصفات الشخصية (المدلول)، ومدى ارتباط بعضهما ببعض، كما تتناول علاقات الشخصيات بالسرد من خلال وظائف الشخصيات وأدوارها العاملية.

وسيتناول البحث العناوين الآتية: توصيف الرواية، وسيميائية الشخصيات، والنموذج العاملي، والمربع السيميائي، والخاتمة، والمراجع.

ثانيا: التطبيق:

توصيف الرواية: صدرت رواية «ساق البامبو» عن الدار العربية للعلوم ببيروت في ٣٩٨ صفحة، وكانت البداية بكلمة للروائي إسماعيل فهد إسماعيل، يقول فيها:» علاقتك بالأشياء مرهونة بمدى فهمك لها»، وهنا ترفع الرواية لوحة إرشادية للقارئ، وهذا التصدير يناسب حقيقة ما تضمنته الرواية من معارف وثقافات وشخصيات مرجعية متنوعة، وتتكون الرواية من ستة أجزاء، لكل جزء عنوان يبدأ بكلمة عيسى، ثم يضاف له علامة زمانية أو مكانية: (عيسى قبل الميلاد، وعيسى بعد الميلاد، وعيسى.. التيه الأول، وعيسى.. التيه الثاني، وعيسى على هامش الوطن، وعيسى إلى الوراء يلتفت)، وهذه العناوين تدل على أن عيسى هو الشخصية المحورية في الرواية.

وكل جزء من هذه الأجزاء يبدأ بنص من أقوال البطل القومي الفلبيني (خوسيه ريزال) عدا الجزء الأخير فيصدر بكلمة لـ(هوزيه ميندوزا)، ومن خلال النص الذي يتصدر كل جزء تنطلق الحكاية والأحداث، وداخل كل جزء مقاطع سردية تتنوع طولا وقصرا، وكأنها سلسلة من الحلقات السردية التامة.

سيميائية الشخصيات: تتعامل السيميائية مع الشخصيات بكونها علامة لغوية، وهذه العلامة لها دال ومدلول، ووفق التناسب بينهما وبين وظيفتها السردية يكمن الإبداع اللغوي، ولذا تعرض الدراسة لكل شخصية من حيث الدال والمدلول على النحو الآتي:

عيسى بن راشد: القوة الفاعلة في النص، وله عدة أسماء تعكس حالة التشظي في الهوية، فقد سماه والده (عيسى) باسم جده، وهو أيضا اسم نبي الله (عيسى) -عليه السلام-، والاسم يحمل دلالات، فـعيسى نبي يؤمن به النصارى وفقا لدين والدته، ويؤمن به المسلمون وفقا لدين والده، وهناك أمر آخر، وهو أن عيسى -عليه السلام- لم يكن له أب، وعيسى البطل له أب لم يره، وكلاهما عاشا منبوذين، ولكنهما متسامحان، ولأن ترجمة اسم عيسى في اللغة الفلبينية تعني الرقم (واحد)؛ فقد حرم من اسمه ليسمى باسم آخر يحبه؛ وهو (خوزيه)، وينطق في الفلبين (جوزيه) وفي الإنجليزية (هوزيه)؛ وإن كان عيسى يفضل (خوسيه)؛ تيمنا بالبطل القومي الفلبيني (خوسيه ريزال)، الذي قاد الثورة ضد الاحتلال الإسباني، وأعدم قبل أن يرى حلمه يتحقق .

وهنالك أسماء يكرهها عيسى؛ لأنها تعبر عن رفض المجتمع، مثل لقب (الفلبيني) في الكويت، ولقب (عربو) في الفلبين؛ لأن كلا الاسمين يبعدانه عن المجتمع، ويقصيانه لا لسبب إلا أن أباه عربي وأمه فلبينية، والأشد من ذلك أن جده كان يسميه (ابن العاهرة).

وبهذا تكون أسماء البطل مؤشرا موضوعيا وإجرائيا بالغ الأهمية، وهو فاعل سردي ومفتاح عملي للولوج إلى فضاء الرواية(حمداوي، 2014م).

وشخصية عيسى تفرض وجودها في الغلاف الداخلي؛ حيث تنسب الرواية لـ(هوزيه ميندوزا)، باسمه الفلبيني الذي فتح عينيه عليه، واختاره في نهاية المطاف، وأما اسمه العربي فـعيسى بن راشد الطاروف.

وعيسى في الرواية يقوم بدور الراوي، وكثيرا ما يتولى عملية الوصف والتحليل والتشخيص؛ فهو يصف نفسه بأسلوب صريح، ويقدم وصفا مباشرا لنفسه في بدء الجزء الأول، فيذكر أسماءه المتعددة، وحيرته، ورغبته في الانتساب إلى اسم واحد، ودين واحد، وهوية واحدة، وكثيرا ما عبر عن شخصيته بالمناجاة أو الحوار مع النفس، ولكن اللافت للنظر والمدهش استيعابه لنظرة الآخرين له، فجده يناديه بـ(ابن العاهرة)، وفي الليل وبتأثير الخمر يسميه (مجهول الأب)، وأما جدته (غنيمة) فتقول إنه لعنة مثل أمه.

وقد كشفت الحالات والتحولات عن شخصية تتنامى وتتفاعل مع الشخصيات والأحداث؛ ففي بداية حياته كان يحس بالتميز يقول:» لم أكن الوحيد في الفلبين الذي ولد لأب كويتي، ....ولكنني الوحيد الذي يملك ما يميزه عن أولئك مجهولي

الآباء، وعدا قطعه والدي لوالدتي بأن يعيدني إلى حيث يجب»(السعنوسي، ٢٠١٢م، ص:١٨)، ولكن الاحترام والمعاملة المقبولة من جده تحولت بانقطاع الراتب الشهري الذي يصل من والده، وتأزم الوضع كثيرا مع الجد، فكان يكثر من طلباته لعيسى ويمقته كثيرا، ويناديه بـ(ابن العاهرة)، وهكذا كان التحول الأول من معاملة مقبولة من الجد إلى استعباد مقيت، ولكن وجود أمه بجانبه وخالته وابنتها (ميرلا) كان جديرا بأن يخفف عنه، فلما انتقلت أمه للعمل في البحرين وهربت (ميرلا) من المنزل، وانتكست خالته (آيدا) أصبح مدفوعا أكثر من ذي قبل للثورة ضد جده، والهرب من المنزل؛ بحثا عن عمل، فتحول من حالة الصبي المجهول الأب المستعبد إلى صورة الفتى الناضج المستقل، ولم يساعده سوى خاله، فقد أعطاه هاتفا نقالا، ونصحه وعرفه على تاجر موز ليعمل معه(السنعوسي، 2012م، ص:131).

لم يستمر عيسى كثيرا في بيع الموز، فقد دله صديقه الصيني على مراكز العلاج الطبيعي، لمهارته في ذلك، فانتقل بعد أشهر للعمل في منتجع سياحي، تلك التحولات جعلت عيسى يدرك أنه بدأ يودع الوجه الطفولي البريء، وأنه سيتحول قريبا إلى وجه من الوجوه الباهتة في الزحام، الباحثة عمّا يسد فقرها وعوزها.

ومن التحولات المهمة في حياة عيسى حزنه الشديد خلال عمله في منتجع في (بوراكاي)، حيث تغيرت بشرته وتقشر جلده من أثر العمل طيلة النهار على المركب، ناقلا السواح بأجر زهيد، واشتياقه إلى الخضرة التي تعود عليها في أرض (ميندوزا)، ولضيق فرص الكسب وجد نفسه ضعيفا؛ فاتجه نحو الصخرة التي تضم تمثالا للعذراء، وبكى بكاء مرا، وفي تلك اللحظات الرهيبة تسلل لأذنيه عزف الكويتيين المجانين وتصفيقهم فذهب إليهم، ورقص معهم وشرب وأخبرهم بأنه كويتي، فشاركوه السمر وودعوه في الغد، فأحدهم يعطيه مظروفا من المال، والثاني ينصحه بالرحيل للكويت لينال حقوقا كثيرة، والثالث ينصحه بأن يبقي في الفلبين حيث الحرية والمتعة، فشكل ذلك كله حافزا للعودة للكويت وممهدا لاستقباله اتصال (غسان) وموافقته السريعة على السفر للكويت.

الفقر الذي حفز والدة عيسى من قبل، حفزه للسفر إلى الجنة الموعودة أو بلاد العجائب كما سماها، ولكنه شعر بالحزن، فالمطار ووجه غسان، وحداد البلاد، تكالبت عليه مع الإحساس بالغربة وافتقاد الحب الأسري، إضافة إلى بيت (الطاروف) الذي يطابق مسماه، فهو شبكة صغيرة تحيط بأفرادها، فلا يملكون الفكاك من أسرها، والطبقية التي تهيمن على المجتمع الكويتي، والخوف من كلام الناس، ومن الزيجات غير المناسبة للفتيات، تلك التي جعلت (عيسى) يخرج من بيت (الطاروف) صغيرا ويخرج مرة أخرى كبيرا، يقول: « هي الكلمة ذاتها التي قالتها جدتي (غنيمة) لأبي قبل سنوات عندما اكتشف حمل أمي: وأخواتك يا أناني يا حقير من

سيتزوجهن؟»،(السنعوسي، ٢٠١٢م، ص:٤٤) فهذا السبب الذي أجبر (غنيمة) على التخلي عن عيسى صغيرا، هو ذاته السبب الذي جعل عمته (نورية) تصرخ، وتطالبه بالرحيل، وتقف في وجهه.

التحول الذي يصيب عيسى يتنامى مع استمرار اكتشافه لعالمه الجديد، فقد صرخ في وجه (خولة) حين أحس بأن وجوده غير مرغوب فيه، وأن أهله متورطون به، فاختار أن يخرج من شبكة (الطاروف)، وظن أن الكويت ستتسع له، وبخاصة أن خروجه سيكون تضحية من أجل أخته (خولة)، ومقابل أن تظل عند جدتها غنيمة.

ومن التحولات التي مرت بـعيسى استقلاله عن عائلة (الطاروف) وعمله في المطعم، واندماجه مع بعض زملائه، ثم لقاؤه بالمجانين وتوثق علاقته بهم، ومشاركتهم في الديوانية تماما كما كانت أمه تحلم أن يكون.

صاحب ذلك البحث بحث من نوع آخر، إنه البحث عن الدين، وبدأ يقترب من البوذية عن طريق الفتى الصيني، ولكنه لم يستطع تفضيل دين على دين، فقد عاش التيه الثاني في الكويت، إذ تعرف على إبراهيم سلام مع معايشته للمسلمين، وصيامه وصلاته وغيرها.

وكان لنشأة عيسى بين أحضان الطبيعة، وعدم تشجيع والدته له ليكون مسيحيا خالصا، وإصرارها الدائم بأنه سيكون مسلما في النهاية، ومعايشته للأديان المختلفة في الفلبين، كل ذلك كان له أثر في بحثه الدائم عن الحق، فكثرت تأملاته وحواراته وقراءاته، باحثا عن الهوية الدينية.

ومما يميز عيسى تلك الرؤية العميقة للأمور، الناتجة عن تأمل عقلي فهو -مثلا- يعلل ميل الناس إلى التعلق بالخوارق والمعجزات الجديدة؛ لكونهم يشعرون بنقص في إيمانهم، فالمؤمن تكفيه المعجزات النبوية، يقول: «لم يكتف الناس بمعجزات وقعت في أزمنة بعيدة، كانت حكرا على الأنبياء مع نشأة الأديان، ليبحث كل مفترض عن معجزة لا وجود لها، يخلقها، يؤمن بها، ولا يكشف إيمانه عن شيء سوى مقدار الشك في نفسه»(السنعوسي، 2012م، ص: 300).

(جوزافين) والدة عيسى ذات أصل فلبيني نشأت فقيرة؛ ولكنها نالت قدرا من العلم وإن كان قليلا، وهي مسيحية الديانة، ولكنها غير ملتزمة، ومما يدل على فكرها وفلسفتها في الحياة قولها الذي تردده كثيرا:» كل شيء يحدث بسبب ولسبب»، وهذه العبارة التي تكررها دائما لـعيسى ظهر أثرها في شخصيته، وسماها الإيمان الذي يأخذ بيد الإنسان ليبعث في روحه السكينة مع الأخذ بالأسباب، وهذا الإيمان هو الذي دفع (جوزافين) للعمل خادمة فأخذت درسا من أختها لتتحاشى المصير المحزن.

والغريب في الرواية أن شخصية (جوزافين) غير منطقية، وكأنها شخصية تعيش في الروايات لا في الواقع، فعيسى يرسم لوالدته صورة مثالية، يقول عنها: «كانت فتاة حالمة تطمح لأن تنهي دراستها

لتعمل في وظيفة محترمة، لم تكن تشبه أفراد عائلتها في شيء»(السنعوسي، 2012م، ص: 19).

وللمتلقي أن يتساءل: هل يمكن لفتاة في العشرين من عمرها أن تعيش قصة تبادل ثقافي ونقدي مع راشد المثقف الجامعي مع كونها صغيرة السن وجاهلة بكثير من الجوانب الثقافية؟ وهل تكفي قراءتها للروايات وبعض المعلومات السياسية؟ ترى هل هذا منطقي لاجتذاب رجل مثقف واع؟ أم هي النزوة الجنسية المغلفة بأدب ولباقة، كعادة المؤلف، وهي مزية تحسب له، فكل المواقف التي تصف العلاقة الجنسية نجده يعبر عنها تعبيرا راقيا مهذبا.

ومن صفات (جوزافين) في الرواية مثالية الحب الوفي لراشد مع خذلانه لها؛ إلا أنها كثيرا ما مثلت دور المتفهمة للوضع والمحبة الوفية، ترى هل لأن السارد هو ابنها ومن الطبعي أن يرى في والدته الصورة اللامعة التي لا يمكن أن تصاب بخدش؟ وهناك احتمال آخر، وهو أن (جوزافين) كانت تعتقد أن مجرد حملها من راشد هو الباب الذي تدلف منه لحياة سعيدة، وأنها -متأثرة بروح الروايات- اعتقدت أن راشدا لن يخذلها، وأن زواجهما كان قصة سعيدة ستستمر، وقد اكتشفت بمرور الأيام والأحداث، وبعد عقد من الزمن أنها أصبحت مثل (سندريلا) الخادمة، ولكن نهايتها لم تكن سعيدة كما تخيلت، غير أنها كانت واثقة من التزام راشد بمسؤوليته كأب، فهو يرسل لها نفقة كل شهر رسخت لديها اعتقادا بأنه مازال يحب ولده، ولن يتنازل عنه، ولهذا أعدت عيسى إعدادا نفسيا واجتماعيا ولغويا وفكريا؛ ليعود لوطنه ويعيش في كنف والده ويحيا حياة كريمة، وهذه الرغبة الغالية تستحق عناء كبيرا؛ إذ تضمن لولدها عيشة كريمة في بلد يفيض بالخيرات.

ميندوزا فلبيني مسيحي؛ ولكنه رجل محير بالنسبة لعيسى؛ ولذا وصفه بشكل دقيق، وبخاصة مقامراته وديوكه، والعجوز التي كانت تسكن في طرف الأرض؛ التي اكتشف عيسى بعد موتها أنها والدة ميندوزا، وأنه مجهول الأب مثل ميرلا وغيرها، فهذا الجد الذي عاش ويلات الحرب في فيتنام مع حياة الفقر والجوع مارس القمار، وبخاصة مصارعة الديكة تنفيسا عن عقده النفسية وحرمانه من الأبوة، وكذلك شربه للخمر في الليل وصياحه الذي يصل إلى غرفة عيسى، يشكو فيه وحدته ويتمه، وأنه مجهول الأب.

آيدا: خالة عيسى دفع الفقر والجوع والديها لاستخدامها وسيلة للعيش، ولو على حساب صحتها الجسدية والنفسية والاجتماعية:» أصبحت آيدا مثل أي شيء يباع ويشترى بثمن.. ثمن بخس في الغالب .... ليس المؤلم أن يكون للإنسان ثمن بخس، بل الألم كل الألم أن يكون للإنسان ثمن»(السنعوسي، 2012م، ص: 20) وكانت تتأفف من حديث والدة عيسى عن والده راشد، ولا تكف عن السخرية من الرجال جميعا.

ـ ميرلا ابنة آيدا ذات أصل مزدوج؛ فأمها فلبينية،

وأما والدها فيعتقد أنه أوربي بسبب الملامح التي ورثتها عنه، ولم ترث فقط هذه الملامح بل ورثت كره الرجال من أمها؛ بسبب حياتها يتيمة، مجهولة الأب، وفيها من الملامح ما يعوق نسيان الأمر، وما يجعل المجتمع كذلك يعاملها معاملة تختلف عن مثيلاتها، فمرت في حياتها بظروف محزنة ومؤلمة بسبب فقدان الاستقرار النفسي وكراهية الرجال، وكادت تهوي للجنون؛ لولا عناية الله، ثم اهتمام عيسى بها، ثم زواجه منها.

وقد كان حضور ميرلا في الرواية قويا ومتواترا، ففي كل جزء نجد لميرلا حكاية مع عيسى (قوتها وجمالها واستقلالها/ ميل عيسى إليها، ولهوهما البريء معا/ خروجها من المنزل، وتأزم حالة آيدا/ رسائلها/ هلوستها/ حديثها عن الانتحار/ ترقب عيسى وهلعه واتصالاته/ الأمل إذ يرى رسائله مقروءة/ عودته وزواجه).

إينانغ تشولينغ والاسم الأول يعني السيدة بالفلبينية والثاني اسمها، التي اكتشف عيسى بعد موتها أنها أم ميندوزا، وهي عجوز طاعنة في السن ترعب الأطفال بحدبتها وشاربيها الأشيبين، والصلع الذي يحتل بقعا من رأسها، وهي مشعوذة الحي، وآكلة الأطفال إن مروا بعد المغرب من أمام بيتها .

راشد الطاروف رجل كويتي ثري يعمل في السلك العسكري، وقد نال تعليما جامعيا في الخارج؛ وكان إلى جانب ذلك أديبا وكاتبا جريئا، وراشد اسم نكرة يعطي معنى التفرد والندرة، وصيغته على وزن فاعل من الفعل رشد أي: عقل وفهم، وهو دال على شخصيته الواعية المثقفة، أما الطاروف فاسم لعائلة عريقة كما صورتها الرواية، وتعني نوعا من الشباك الصغيرة المخصصة للصيد على الشواطئ، حيث لا يتجاوز العمق ثلاثة أمتار(الأطلسي، 2014م)، ولعل اختيار كلمة (الطاروف) من عمق اللهجة الكويتية يضفي سمة الواقعية، وأنه اسم لأسرة كويتية، وكونها شبكة صيد تعطي دلالة على القيود الاجتماعية التي تمارسها مكانة عائلة الطاروف، التي لم يستطع راشد الإفلات منها ولا ابنته خولة ولا الجدة ولا العمات كذلك.

وقد وصف عيسى والده من خلال الصور فوجده رجلا مضحكا، فهو نحيف جدا، وله شارب كث وعينان صغيرتان تطلان من تحت النظارة، ويلبس ثوبا أبيض فضفاضا وطاقية على الرأس، تشبه ما يلبسه مسلمو الحي الصيني، وهو رجل الأسرة الوحيد وقد حالت التقاليد الاجتماعية بينه وبين الزواج من الفتاة التي أحبها أثناء دراسته في الخارج، وبعد عودته عاش صدمة عاطفية، ربما كانت السبب في علاقته بجوزافين وزواجه منها، وكان حمل جوزافين مفاجئا ومربكا، كشف لراشد أن زواجه بجوزافين وطريقة ذلك الزواج مجازفة ليس من السهل تقبلها في أسرة الطاروف، ومع ذلك قرر تحمل نتائج تصرفاته؛ ولكن المجتمع متمثلا في أمه، ووضع أخواته، ومجد الطاروف، وشبه عيسى

الفلبيني الواضح، ثم نشوب الحرب، منعه كل ذلك من القيام بدور الأب، وتحقيق وعده لجوزافين بحياة مستقرة لولده عيسى.

غسان رجل كويتي من فئة البدون، وهم فئة لا تحمل الجنسية الكويتية؛ ولكنهم يعيشون في الكويت منذ عقود طويلة، ولا يزالون محرومين من أبسط الحقوق؛ فمع صداقة غسان لراشد وعلاقته الوثيقة بأسرة الطاروف لم يستطع الزواج من هند التي أحبها بسبب تصنيفات غير منطقية في نظر الراوي، وغسان اسم عربي من الأسماء الأصيلة، ويعني القوة والجمال والشباب، وهو اسم ماء نزل عليه العرب المهاجرون من اليمن من أزد بعد انهيار سد مأرب، وسموا باسمه وهم الغساسنة(منظور،13/ 213)، وكأن البدون في الكويت الذين يفيضون وطنية، وقد دافعوا عن وطنهم ضد المحتل يشبهون الغساسنة، فنزولهم واستيطانهم المكان جعلهم ينسبون له، وبهذا الاسم (غسان) يثير المؤلف في المجتمع قضية البدون، وقضيتهم لا تحتاج لشرح وتفصيل فهي أكبر من ذلك.

وشخصية غسان كتلة متحركة من الحزن، فهو يسكن الجابرية الاسم الذي يدل على المواساة وجبر الحال والوصل والإصلاح؛ ولكنه في الرواية له دلالة مفارقة، فالجابرية اسم للطائرة المختطفة التي خطفت معها روح وليد، وهي المنطقة التي شهدت ميلاد أحلام عيسى الطاروف وآماله التي اختطفت، والجابرية يسكنها الحزن والانكسار في روح غسان، وانتقال راشد من قبل للسكن فيها كان انتقالا من الفرح للحزن.

غنيمة أرملة في الخمسين، وتسمى (السيدة الكبيرة)، واسمها مفرد من غنائم، وهي ما يؤخذ من المغلوب في الحرب (منظور، ١٢/ ٤٤٥)، فهي وحيدة ومختطفة وفريسة وضحية لقيم مجتمعية بالية، لا تستند لعقل أو نقل، وهي بالمقابل فريسة سهلة منقادة فهي تتطير بمجرد موقف، و تؤمن بالسحر ولعنته، وتؤمن بالأحلام وتبذل ما في وسعها لتفسيرها، وتلافي الأخطار التي تحذر منها، ففي الرواية تكره الخادمة جوزافين وتتطير بها؛ بسبب تزامن وصولها مع التفجير الذي حدث لموكب أمير البلاد، والمؤلف يقلب هذا التطير في نهاية الرواية يقول: «ربطت بين وصول الكويتين إلى مانيلا ووقوع الزلزال في الوقت ذاته. من يشكل لعنة للآخر؟ طردت الفكرة من رأسي»(السعنوسي،2012م، ص: 394).

يصفها عيسى بقوله:» نظرتها حادة، تكشف ما خلف الأشياء، أنفها المعقوف ولمعان عينيها جعلا لها شكل نسر منغولي»(السعنوسي،2012م، ص:219)، تلك المرأة الغنية الكبيرة الكويتية، ضعيفة في مواجهة المجتمع وكلام الناس وحتى أمام الأحلام والوساوس؛ ففي الوقت الذي بدأت تحب عيسى وتألفه أو تعطيه فرصة التواصل معها، تنتكس بسبب كلام الجيران وبخاصة أم جابر، التي أرسلت تطلب عيسى الخادم الجديد لمساعدتهم في

تقديم القهوة في مناسبة لديها، وتضعف أمام قسوة نورية ورغبتها في إبقاء عيسى سرا.

خولة أخت عيسى، فتاة كويتية ثرية مثقفة، ويدل اسمها على كونها هدية وعطية من الله لعيسى ولجدتها وللمجتمع، هذا الاسم الذي يرتبط بمفهوم العطاء والكرم والسماحة، كانت تقرأ كثيرا في مكتبة والدها راشد؛ فتشربت كثيرا من قناعاته وطموحاته، حيث حاولت إكمال الرواية التي بدأها، ووقفت مع أخيها عيسى محاولة مساعدته للاندماج في الأسرة؛ ولكنها تقع تحت سيطرة المجتمع ونظرته غير الإنسانية لعيسى ولغسان وغيرهما.

هند عمة عيسى الصغرى، ويعني اسمها المائة من الإبل أو المائتين، فهو اسم عربي يوحي بالغنى والمجد والعز والجمال والعشق، وهو اسم أصيل قديم يذكر بجميلات العرب، ودلالته في الرواية دلالة مطابقة فهند امرأة كويتية ثرية، تقع ضحية للتصنيفات الاجتماعية والعادات، وللقوانين التي لا تعطي البدون حق المواطنة العادلة فتحرم من الزواج بغسان، ولكنها تجعل من انكسارها قوة فتصبح ناشطة سياسية تطالب بحقوق البدون.

نورية عمة عيسى الوسطى، واسمها يوحي بالنور، وعلاقة الاسم بالشخصية علاقة متضادة فمواقف نورية لا تحمل النور، فهي امرأة كويتية متزوجة ولديها ولدان في سن الزواج، وملامحها حادة وتهتم كثيرا بأناقتها، وتبدو متعالية، كل ما يهمها هو سمعتها وسمعة أسرتها ومستقبل أولادها ولو على حساب الآخرين، فحاربت عيسى، وتسببت في فصله من عمله وإيقاف راتبه وتركه الكويت.

عواطف عمة عيسى الكبرى، ودلالة الاسم تدل على المشاعر التي تحكم الشخص فيكون تابعا لغيره، ودلالتها دلالة مطابقة فهي امرأة كويتية متزوجة تتأثر كثيرا بعاطفتها، ولذا فهي: «باسمة طيلة الوقت، تبدو ودودة، لها عينان كبيرتان متباعدتان وجبهة عريضة بارزة»(السعنوسي، 2012م، ص:220) وهي إلى ذلك تخاف الله، وتذكره دائما، وقد حاولت أن تكون مع عيسى إلا أن خوفها من زوجها ونورية جعلها تضعف عن مساعدته.

ـ المجانين (مشعل وتركي وجابر ومهدي وعبد الله) وهم مجموعة من الأصدقاء يجمعهم صفات؛ فهم جميعا كويتيون ومسلمون و بينهم روابط، فهم يعيشون في وطنهم ويتفاعلون مع قضاياه ويعبرون عن وطنيتهم، وفي الوقت ذاته هم عشاق للمتعة فهم يسافرون كل صيف للسياحة والاستمتاع، وكلمة المجانين لفظة شائعة في الخليج، فهي تطلق على الشخص المندفع ولو كان محقا، ودلالة الاسم دلالة مطابقة، وهم إلى ذلك أي: مجانين بوراكاي مختلفون، فعبد الله كما يوحي اسمه محافظ على الصلاة، وهو سني المذهب وكثيرا ما ينسجم مع صديقه مهدي، وهو من اسمه شيعي، وأما جابر فعلى طيبته إلا أنه أفشى سر عيسى الذي لم يطلب كتمان السر، فألقى القنبلة في بيت الطاروف بإخباره أمه أم جابر جارة الجدة غنيمة، وأما مشعل فلا

يعترف بالطبقية فالعائلات الكبيرة تقاس بالثراء فقط، وهو ثري جدا، أما اجتماعيا فجابر وتركي من طبقة تشابه أسرة الطاروف مجدا ونسبا.

إبراهيم سلام شاب فلبيني في الثلاثين من عمره، واسمه يدل على شخصه، فإبراهيم النبي -عليه السلام- كان داعية للتوحيد، ونال السلام في حياته وكذلك إبراهيم مسالم، يدعو إلى التوحيد بما يستطيع، وقد عاش طويلا في الكويت، ودرس في المعهد الديني، وله نشاطات دعوية ويعمل مترجما لدى السفارة الفلبينية، ومراسلا لبعض الصحف في الفلبين، وقد كان له دور في تعريف عيسى بالإسلام وبسيرة الرسول محمد -صلى الله عليه وسلم-، ولكنه من خلال حواره مع عيسى يكشف عن ضعف قوته على الدعوة بصورة منطقية عقلية خلافا لما فعله إبراهيم -عليه السلام- حيث استخدم العقل لإثبات التوحيد.

ومن اللافت للنظر التصوير البصري للشخصيات، فغالبا ما يكون المظهر الذي يبصره عيسى مدخلا لفهم الشخصية، يقول في الرواية:» غسان ذو الوجه الحزين لعب دورا حقيرا لا يناسب وجهه«(السعنوسي،2012، ص: 288).

وقد استطاع الراوي بخياله الخصب أن يربط بين بعض الشخصيات والحيوانات، يقول واصفا الحوار بين الجدة غنيمة وبناتها وخولة وغسان في أول لقاء:» عمتي هند متوترة، تحرك إحدى ساقيها فوق الأخرى بهدوء، ..الدلفين يبتسم بسذاجة.. سمكة القرش تتحدث بعصبية.. والنسر المنغولي يخرس الجميع بإشارة من رأسه«(السعنوسي، 2012م، ص:221).

النموذج العاملي:

تنتظم الشخصيات في ثلاثة أزواج، على النحو الآتي:

أولا: علاقة الرغبة، وهي تمثل بؤرة النموذج العاملي؛ لكونها تضم العاملين الرئيسين في النص؛ إذ تجمع بين من يرغب (الذات) وبين ما هو مرغوب فيه (الموضوع)، وهما مادة النص وخامته، والعلاقة بينهما علاقة وجودية، فلا وجود للموضوع بلا فاعل ولا وجود للفاعل بلا موضوع، والنتيجة إما اتصال بين الذات والموضوع أو انفصال بينهما(الجبوري، 2013م، ص: 73-74).

وفي رواية ساق البامبو تمثل الحياة الإنسانية مرغوبا، تلك الحياة التي تكفل لعيسى الانتماء على مستوى الاسم والوطن والدين.

ولكن الحرمان من ذلك يؤدي إلى التخبط والتشتت والضياع، ويبلغ التخبط مداه حين يقول: « لو فقست من بيضة ذباب منزلية أعيث في البيت فسادا .. لو كنت شيئا،، أي شيء واضح المعالم«(السعنوسي،2012م، ص: 94).

وهذه الرغبة تنتهي بالانفصال، فعيسى يحمل هويتين لا يستطيع التخلص من إحداهما يقول:

« اقشعر بدني، رعشة تسللت من أعماقي إلى أطرافي، ما إن شرع لاعبو المنتخب الكويتي بترديد النشيد الوطني: « وطني الكويت سلمت للمجد وعلى جبينك طالع السعد»(السعنوسي، 2012م، ص:395-396)، بل إنه يهرب بعد التعادل بين منتخبي الكويت والفلبين ويكتفي بالنتيجة التي ترضيه.

ثانيا: علاقة التواصل وتجمع بين العامل المرسل والعامل المرسل إليه؛ فالحرمان هو المرسل، والمجتمع الكويتي وعائلة الطاروف بشكل خاص هي المرسل إليه، وعلاقة التواصل التي كان يسعى إليها المرسل لم تنجح فتحولت علاقة الاتصال إلى انفصال أو شبه انفصال، حيث انتهت الرواية بإقامة عيسى في الفلبين واستمرار علاقته بالأصدقاء (المجانين)، وبتسميته ولده براشد، وبتنازعه بين حب الوطن الكويت وحب الوطن الفلبين.

ثالثا: علاقة الصراع وهذه العلاقة أكثر وضوحا وتماسا مع الرواية؛ لأن المعارض استطاع التغلب على الفاعل، وصار دوره دورا رئيسا فاعلا في البناء السردي(الجبوري، 2013م، ص:75-76).

وفي رواية ساق البامبو يتبوأ العامل المعيق مكانة مهمة لقيامه بدور فاعل؛ حيث حال بين الذات (عيسى) والموضوع (الهوية) وانتصر في نهاية الرواية، والعوامل المعيقة لم تكن فقط في المجتمع الذي رفض عيسى، ولكن العامل المعيق هو اختلاف الثقافة والعادات والقيم، فقد سبق أن تسبب جهل جوزافين بهذا المجتمع للاختلاف معه، ناهيك عن الشكل الذي حال بينه وبين الاندماج في المجتمع.

لقد وقفت الجدة في حياة راشد موقف المعيق ومنعته من دخول البيت وتسببت في سفر جوزافين وعيسى من أجل ضمان زواجات جيدة لبناتها، ولكن بعد حضور عيسى وسماعها صوت راشد من حنجرته ومعاملته الجيدة، تحولت الجدة غنيمة من عامل معيق لعامل مساعد ولكنه ضعيف، فالنسر المنغولي الهرم وقف عاجزا أمام العمة نورية التي تحولت إلى سمكة قرش داخل شبكة الطاروف، ولم تستطع غنيمة أن تقدم شيئا لعيسى سوى المال والدموع.

ولم يقتصر دور العمة نورية على الرفض والتهميش، بل تعداه لمحاولة إقصاء عيسى من الميراث والنسب، فزارته العمتان في شقته وحاولتا إفهامه بأنه ابن زنا وأن ابن الزنا لا ينسب لأبيه ولا يرث منه، إلا أنه اطلعهما علي الوثيقة وتاريخها، مما يؤكد أنه ابن شرعي لراشد وأن جوزافين لم تحمل إلا بعد الزواج المثبت، فاعتذرت العمة عواطف وصمتت نورية وانصرفتا، فأي رفض أكبر من أن يقال لعيسى بأنك ابن زنا لقد قال له ميندوزا من قبل ابن العاهرة؟ وخالة عيسى آيدا أو ماما آيدا كما يسميها بنظرتها المتشائمة، والإيحاءات المحبطة لجوزافين شكلت عاملا معيقا، كما أن ميرلا وجاذبيتها وعلاقتها الطيبة بعيسى مهدت له طريق التراجع، والحنين للطبيعة الخلابة التي تربى فيها.

وهكـذا اسـتطاع المعارضـون التغلـب عـلى عيسـى في عـدة مواقـف، وهـؤلاء المعارضـون لم يكونـوا فقـط أشـخاصا كالعمـة نوريـة، بـل كان هنـاك عائلـة الطـاروف بعلاقاتهـا التـي تحكمهـا النظـرة التقليديـة للإنسـان واحتقـار الجنسـيات الأخـرى.

ويتجـلى العامـل المسـاعد في الروايـة في عـدة شـخصيات، وقـد مثل غسـان عاملا مسـاعدا لعيسـى فسـاعده للوصـول لعائلـة الطـاروف، وحـاول دمجـه تحقيقـا لوصيـة راشـد.

وتجـدر الإشـارة إلى أن جوزافـين عامـل مسـاعد بتعليمهـا عيسـى الكلـمات العربيـة، وإعـداد عيسـى للعـودة إلى الكويـت إعـدادا نفسـيا ووجدانيـا، فالأحاديـث الطويلـة عـن الذكريـات والشـخصيات والبحـث عـن راشـد مـن خـلال عـدة وسـائل، كل ذلـك كان عامـلا مسـاعدا للتغلـب عـلى المصاعـب، وكان خالـه عامـلا مسـاعدا دعـم جوزافـين في بحثهـا عـن راشـد، وسـاعد عيسـى في الانطلاق نحـو العمل وتـرك القريـة.

وممـا شـكل عامـلا مسـاعدا لقـاؤه بالفتـى البوذي تشـانغ، الـذي دلـه على مركـز العـلاج الطبيعـي، ومن ثـم انتقـل للمجال السـياحي الـذي من خلالـه تعرف عـلى المجانين الخمسـة.

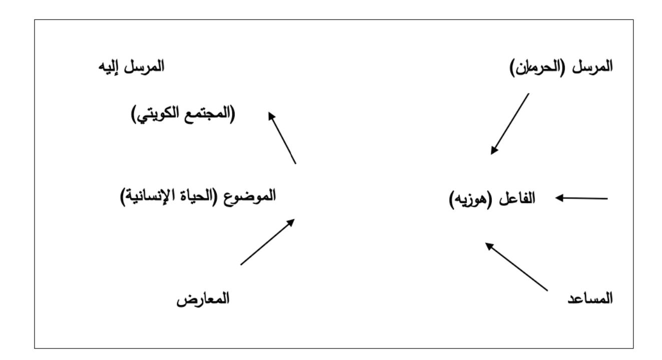
وقامـت خولـة بـدور المسـاعد في كثير مـن المواقف يقـول:» خولـة شـفيعتي لـدى بيـت الطـاروف لولاها لمـا سـمحت لي الفرصـة للاقـتراب مـن ذلـك البيـت قـط.... حمـدا لله عـلى خولـة» (السـعنوسي، 2012م، ص: 215).

وكان لصـوت عيسـى الشـبيه جـدا بصـوت والـده دور عامـلي مسـاعد، فتـح قلـب جدتـه غنيمـة وأعـاد الشـفقة إلى قلبهـا والدمـوع إلى مآقيهـا.

وبالرغـم مـن جهـود العمة هنـد إلا أنهـا لم تفلح في تقبـل الطـاروف لعيسـى، وإن كانـت قـد سـاعدته في الحصـول عـلى الجنسـية وتدبـر بعـض أموره.

ومـن العوامـل المسـاعدة شـخصية المجانـين، وعلاقتهـم براشـد علاقـة إيجابيـة منـذ اللقـاء الأول وحتـى نهايـة الروايـة.

ويمكـن رسـم خطاطـة مبسـطة للنمـوذج العامـلي عـلى النحـو الآتي:



تصنيف الشخصيات:

وفقـا للمقيـاس الكمي نجد أن المعلومـات المتواترة المعطـاة صراحـة عن شـخصية عيسـى هي الأكثـر، مما يؤهلـه ليكون الشـخصية المحورية.

وقـد ظهـرت في الروايـة بعـض الشـخصيات المرجعيـة وهـي:

محمـد -صـلى الله عليـه وسـلم-: وقـد كان عيسـى

يتبادل المعلومات بينه وبين إبراهيم سلام عن الرسولين عيسى ومحمد -عليهم الصلاة والسلام- في محاولة للوصول إلى الدين الحق، وشاهد فيلم الرسالة، وقرأ كتاب الرحيق المختوم، بل جعل من الفيلم والكتاب أهم ثلاثة أسباب حببته في الإسلام.

عيسى -عليه السلام-: إن من يقرأ العناوين الفرعية للرواية يظن أنه أمام كتاب يتحدث عن عيسى -عليه السلام- بسبب المصطلحات المنتقاة، مثل قبل الميلاد وبعد الميلاد.

بوذا: وهو مؤسس الديانة البوذية، وعلاقته بعيسى الطاروف علاقة مشابهة، وتكمن أوجه التشابه في: التأمل في الطبيعة/ التسامح مع الناس/ التضحية من أجل السعادة، فعيسى ترك الكويت لأجل خولة وميرلا.

خوسيه ريزال: وهو طبيب فلبيني وروائي وقائد وطني تم إعدامه؛ لكن الثورة لم تنجح إلا بعد موته، والبطل في الرواية يقتبس من مقولاته، ويجعلها موضوعا تدور حوله حكاية؛ وقد شكلت مبادئ خوزيه فيما بعد دينا جديدا هو أقرب للفلبين من ا لمسيحية .

لابو: وهو السلطان المسلم الذي وقف في وجه الحملة التنصيرية التي قادها ماجلان وانتصر عليه، وفي المقابل جماعة أبو سياف المسلحة، يقول المؤلف:» أيها الإسلام؟ أهو الذي شاهدته في الرسالة أم الذي قضى على حياة مخرج فيلم الرسالة؟ أهو إسلام لابو سلطان جزيرة ماكتان أم إسلام جماعة أبو سياف في ميندناو؟»(السعنوسي، 2012م، ص:273).

وقد كان لاستخدام هذه الشخصية المرجعية دور في بيان الفهم الحقيقي للدين الإسلامي بالمقارنة بين السلطان لابو وجماعة أبي سياف.

إسماعيل فهد إسماعيل: كاتب روائي كويتي، استقر في الفلبين مدة من الزمن بعد احتلال الكويت، ولعل توظيف الكاتب الروائي إيماءة إلى دور الرواية في نشر الوعي الاجتماعي في الحياة، ولذا صدر الرواية بكلمة للشخصية المرجعية، وقدمها لتكون أول صفحات الرواية سابقة للغلاف الداخلي ولكلمة المترجم والإهداء، وكأن الرواية تعطي المؤلف فضاء رحبا لنقد المجتمع؛ لأنه يعيش فيه ويعطيه فضاء أرحب؛ لأنه يختفي وراء عيسى الذي كان يجهل المجتمع الكويتي ووالدته، وهنا تكمن الأرضية الخصبة لتقبل القارئ لخلخلة المفاهيم المستقرة في الأذهان، وتجعل من التساؤلات استفهامات بريئة، توقظ روح النقد الذاتي بكل صراحة وموضوعية وحيادية، وتدفع عن المؤلف الاتهامات التي تطال الكتاب الروائيين الذين يتبنون آراء خارجة عن العادات والقيم المجتمعية.

وأما الشخصية الواصلة في الرواية أو الإشارية فهي شخصية عيسى، السارد بتعال، وصاحب حقيقة الرواية، يجمع بين وظيفتي السرد والتأويل وإن كان أحيانا يتيح الفرصة للآخرين ليقوموا بدور الشخصية الواصلة؛ ولكنهم جميعا لا يخرجون عن الرؤية التي يؤمن بها.

وللشخصيات الاستذكارية دورها، فهي تقوم بتنشيط ذاكرة المتلقي وتربط النص وتنظمه، ومن خلالها يمتلك الخطاب مرجعية خاصة به لا توجد في غيره(بنكراد، والأحمر،ص: ٢١٨)، ونظرا لاعتماد الرواية على التقابل والتباين والمفارقات العميقة واسترجاع المواقف، تستوقف المتلقي بعض الشخصيات الاستذكارية مثل:

ساق البامبو: وهو نبات ينمو في مناطق متعددة من العالم، وله أسماء متعددة، ويمكنه أن يعيش بلا تربة ولا شمس، بل يكفيه إناء شفاف ليأخذ الضوء من خلاله، وفي الثقافة الصينية يعد نباتا يجلب البركة والغنى، وله استخدامات كثيرة متعددة، وقد ظهر في الرواية مكونا ماديا فهو سياج حول بيت ميندوزا في الفلبين، كما أن ظلاله الراقصة تؤنس وحشة هوزيه في غرفة نومه، وهو أمنية فقد تمنى هوزيه أن يكون ساق بامبو يغرس في أي مكان فينمو، ثم شارك ساق البامبو في إحساسه بالاغتراب في بيت الطاروف، ثم تبين له أن لا وجه للشبه بينهما، بل إن ساق البامبو يجلب السعد، وهو لعنة مثل أمه كما تقول الجدة غنيمة، وبهذه الشخصية الاستذكارية عنون الكاتب روايته، موحيا بإخفاق هوزيه في تحقيق رغبته في الحياة الإنسانية، وقد اختار الاسم البامبو دون التسمية الكويتية الخيزران ودون التسمية الفلبينية كاواين، لإظهار نوع من الحياد.

أرنب آليس: الذي كان يحلم عيسى بظهوره؛ ليتبعه فيسقط في حفرة تقوده لبلاد العجائب (الكويت)، وهذه الشخصية سبق أن تمنى ظهورها في المواقف الحالكة، ثم يترك المتلقي الذي يعود بذاكرته لخيالات عيسى وتصوره للكويت، وتأثره بقصة (آليس في بلاد العجائب)، وبعد عدة صفحات يظهر الأرنب متحدثا بالهاتف ومرتبا عودته للكويت، إنه غسان العامل المساعد الذي سماه عيسى الأرنب في السياق الذي يجعله يقوم بدور الأرنب.

ثمرة الأناناس: التي كانت تعني لعيسى المواجهة والقوة، فقد كانت أسطورة (بينا) التي تحكيها خالته آيدا مفزعة؛ ولكن جده ميندوزا يعيد تلك الأسطورة، ودائما يدعو عليه أن تنبت له ألف عين، ليرى جيدا، فالأناناس هنا شخصية استذكارية تحيل إلى الخوف.

النحلة: التي ظلت تلاحق عيسى بعد محاولته سرقة طعام الجدة، فقد سمع طنينها ثم أصبح هذا الصوت في رأسه، وعندما اعترف للقس أرشده للصلاة والتوبة ليذهب الطنين؛ ولكنه ظل يعاوده كلما اقترب من بيت الجدة إلى أن ماتت.

السلحفاة إينانغ تشولينغ: التي سماها باسم الجدة، ربما ليعوض علاقته التي لم ينعم بها، فما أقسى أن يكتشف أن الساحرة العجوز المشعوذة هي جدته؟ فشكلت السلحفاة شخصية استذكارية تذكر بالجدة تشولينغ، ففي أحلك المواقف يقول عيسى:» في غرفتي، احتضنت إينانغ تشولينغ، بكيت كما يبكي الأطفال، أمام زجاجة صغيرة ملأت نصفها بتراب أبي...»(السعنوسي، 2012م، ص: 267).

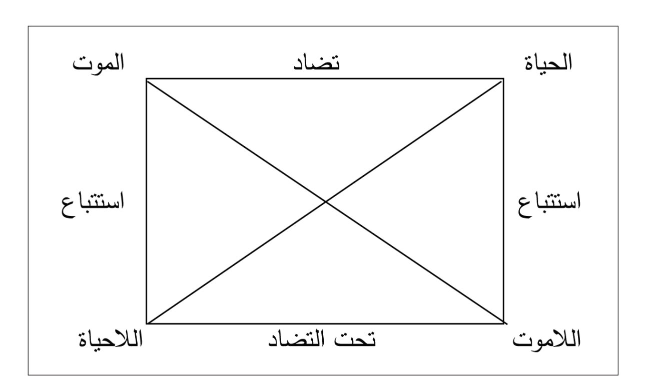
الجابرية: وهو اسم الحي الذي يسكنه غسان في « منطقة الجابرية ذات الاسم تحمله الطائرة التي اختطفت قبل سنوات، والتي كان غسان على متنها ووليد، وكلا الاسمين يعودان إلى جابر»(السعنوسي، 2012م، ص: 189)، والجابرية اسم يبعث الحزن في نفس عيسى ففيها تعرف على الكويت وعلى والده، وعقد الآمال الكبيرة على المستقبل، وأحس فيها بحنان الأب حين دافع عنه غسان وساعده، وكان يحلق في عالم الأحلام الجميلة، هذه الشخصية المحبطة كرهها عيسى، وكأنها قتلته كما قتل وليد في الطائرة المختطفة المسماة بالجابرية.

برج الاتصالات: كائن غريب غرس في المكان الأثير لدى عيسى في أرض منيدوزا، فحرمه من الجلوس تحت شجرته الكبيرة للتأمل، ولذا فهو يثير مشاعر البغض والكراهية، ثم ها هو ذا البرج ثانية بالشكل نفسه في الكويت، فهو يذكره ببرج الاتصالات الذي احتل مكانه الأثير في أرض ميندوزا.

وبهذه الشخصيات الاستذكارية صنعت الرواية عالمها الخاص، ونبهت القراء، كما أضفت تماسكا وترابطا للأحداث.

المربع السيميائي:

يعد المربع السيميائي من التقنيات التحليلية التي تظهر التقاطعات في الرواية، وهو يساعد في إنتاج المعنى وتوليد الدلالات، ويسعى للكشف عن منظومة المعنى(إينو، 2008م)، ويعتمد على أربع علاقات، ويمكن تمثيلها في الرواية على النحو الآتي:



أولا: علاقة التضاد بين الحياة والموت:

فالحياة الإنسانية التي يتطلع إليها هوزيه هي الحقيقة التي تقابل الموت، والأشخاص الأحياء في الرواية -كما يراهم هوزيه- هم المجانين، فكل منهم يحمل اسما واحدا، ودينا واحدا، وهوية واحدة، وجوههم تعبر عن جنسهم، ولغتهم تدل على بلدهم، ومع اختلافاتهم المذهبية والاجتماعية إلا أنهم يشكلون نسيجا جميلا، أما الأموات في الرواية فأولهم هوزيه الذي حرم من كثير من جوانب الحياة الإنسانية حتى شارف على الموت الحقيقي، وشاركته بعض الشخوص في الموت مثل الجد ميندوزا وميرلا وغسان وإسماعيل وأيدا.

ثانيا: علاقة التناقض بين الحياة واللاحياة، وبين الموت اللاموت:

تمثلت تلك العلاقة في تناقض الحياة الإنسانية مع حياة لا كرامة معها أو لا حرية فيها، وأما الموت فهو

مناقض لحالة ليست هي الموت وليست هي الحياة الإنسانية.

ثالثا: علاقة الاستتباع بين الحياة واللاموت، والموت واللاحياة:

الحياة الإنسانية في الرواية تستتبع التقبل الأسري والاجتماعي، بدأ بشرعية الوجود، ومرورا بالاحترام والحب، إضافة إلى الاستقرار النفسي والروحي، بينما يستتبع الموت التشظي في الهوية بتعدد الأسماء، وتعدد الأمهات، وتعدد الأديان والأوطان والجنسيات وهذا ما عانى منه هوزيه وأشرك معه بعض الشخوص بدرجات متفاوتة.

وقد صورت الرواية الشخصيات في صور متعددة تتفاوت من حيث الحياة الإنسانية، فخولة مثلا قد تكون ممثلة لشخصية حية ولكنها تفقد من مقومات الحياة في رأي الكاتب، فهي أسيرة لأسرة الطاروف وتقاليد المجتمع وجميع الأسر في الكويت بشكل عام.

وبذا تكون الحياة الإنسانية بمعناها الشامل ليست رغبة فقط لهوزيه، بل هي رغبة كثير من شخوص الرواية، ولكن كل بحسب وضعه ووفق الدرجة التي يعيشها.

نتائج البحث: كشفت الدراسة عن بعض النتائج ومنها:

1. هروب المؤلف من خلال نسبة الرواية لهوزيه ميندوزا، ووضع مقدمة للمترجم، وحواش دقيقة، وهو أسلوب جيد لتقريب الرواية من المجتمع، وإحداث التعاطف مع الشخصية المحورية.
2. شكلت أسماء الشخصية المحورية بتعددها وتنوعها مؤشرا إجرائيا فاعلا تقوم عليه تفاصيل الرواية.
3. طريقة الكاتب في وصف الشخصية تعتمد على التنبؤ، فيبدأ من مظهرها الخارجي، الذي يربطه غالبا بالحيوانات، ثم يصف جوهرها.
4. استخدم الكاتب أسماء الشخصية المحورية بطريقة فنية، فقد استخدم الاسم العربي في البداية عندما كان هناك تقبل للشخصية في المجتمع الكويتي، ثم عدل عنه للاسم الفلبيني عندما رفضته الكويت.
5. سارت الرواية في مسارين، الأول: التحول نحو التقبل الاجتماعي والوجود الإنساني في المجتمع الكويتي، والثاني: التحول نحو الدين.
6. اختار المؤلف أسماء الشخصيات المساعدة لهوزيه متوافقة في الغالب مع مدلولاتها، بينما اختار أسماء الشخصيات المعارضة لهوزيه بالاعتماد على المفارقة.
7. أبانت الشخصيات المرجعية عن تنوع ثقافي للكاتب ودعوة مبطنة للتسامح مع الآخر،

من خلال الجمع بين شخصيات متعددة الأصول والمشارب.

8. وظفت الرواية شخصية كل من السلطان لابو وجماعة أبي سياف لإبراز المعنى الحقيقي للدين الإسلامي.
9. شكل ساق البامبو عنوانا للرواية، وكانت التسمية محايدة فليست اسما كويتيا ولا فلبينيا، مما يدل على الحياد عند الكاتب.
10. مثل ساق البامبو عنصرا مشابها لهوزيه في بداية الرواية، ثم تحولت العلاقة بينهما إلى علاقة تضاد كامل.
11. أبرزت الشخصيات الاستذكارية قدرة الكاتب على صنع عالم خاص للرواية، يعمل على تماسك النص وتنشيط المتلقي، وإبراز المفارقات العميقة.
12. كشف النموذج العاملي عن بناء الرواية على عالم كبير من المفارقة المثيرة للعاطفة.
13. 1وضح المربع السيميائي التقابل في الرواية بين الحياة والموت، وهو تقابل يوجز الدلالات العميقة للرواية.

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع بالعربية:

ابن منظور، محمد. (2003م). لسان العرب. ط1، بيروت: **دار صادر.**

الأحمر، فيصل. (2010م). معجم السيميائيات. **ط1، بيروت: الدار العربية للعلوم.**

الأطلسي، حسين. (2014م). سلسلة أدوات الصيد. **(تاريخ المشاهدة20 : أكتوبر 2014م) متوافر على الرابط**http//:www.startimes.com?/t31864549=

إينو، آن وآخرون. (2008م). السيميائية: الأصول والقواعد والتاريخ. **ترجمة رشيد مالك. عمان (الأردن) : دار مجدلاوي للنشر.**

بنكراد، سعيد. (2003م). سيميولوجية الشخصيات الروائية. **(تاريخ المشاهدة22 : أكتوبر 2014م) متوافر على الرابط /www.saidbengrad.net/ouv spn/1.htm**

تشاندلر، دانيال. (2008م). أسس السيميائية. **ترجمة: طلال وهبه. ط1، بيروت: المنظمة العربية للترجمة.**

الجبوري، محمد. (2013م). الاتجاه السيميائي في نقد السرد العربي الحديث. **ط1، الرباط: دار الأمان.**

حمداوي، جميل. (2011م). مستجدات النقد الروائي. ط1، **(تاريخ المشاهدة: 20 أكتوبر 2014م)، متوافر على الرابط**

www.alukah.net/library/o/60777

حمداوي، جميل. (2014م). الدلالات السيميائية في الرواية العربية السعودية. **مجلة الرافد. (تاريخ المشاهدة20 : أكتوبر 2014م) متوافر على الرابط: http://www. arrafid.ae/arrafid/p20_3-2012htm**

السنعوسي، سعود. (2012م). ساق البامبو **(رواية). ط1، بيروت: الدار العربية للعلوم.**

الكنز، نظيرة. (2002م). سيميائية الشخصية في قصص السعيد بو طاجين. **ملتقى السيمياء الثاني. (تاريخ المشاهدة20 : أكتوبر 2014م) متوافر على الرابط www.univ-biskra.dz/lab/lla/images/pdf/sem2**

ثانياً: المراجع بالإنجليزية:

Al Ahmar, F. (2010). *Semiotics dictionary (in Arabic)*. 1st ed. Arabic house for sciences.

Al Atlasi, H. (2014). *Hunting tools series (in Ar-*

abic). (20 October 2014). Available at: http://www.startimes.com/?t=31864549.

Al Jabboury, M. (2013). *Semiotic Trend in Modern Criticism of the Arab Narrative (in Arabic)*. 1st ed. . Rabat (Morocco): Dar Al Aman.

Al Kenz, N. (2002). *Personal semiotic of Al Saeed Bou Tajin stories (in Arabic)*. The second Semiotic meeting. Available at: http://www.univ-biskra.dz/lab/lla/images/pdf/sem2.

Al Sanaosy, S. (2012). *Bamboo stalk (Novel) (in Arabic).* 1st ed. Beirut: Arabic house for sciences.

Bengrad, S. (2003). *Simeologip Fictional Characters (in Arabic)*. (22 October 2014). Available at: rad.net/ouv/spn/1.htm.

Chandler, D. (2008). *Principles of Semiotics (in Arabic)*. 1st ed. Beirut: Arabic foundation for translation.

Eino, A., and Others. (2008). *Semiotics: assets, rules and history (in Arabic)*. Translated by Rashid Malek. (Amman) Jordan. Dar Maghdalawi for publication.

Hamdawy, J. (2011). *Novelist Criticism updates (in Arabic)*. 1st ed. (20 October 2014) . Available at: http://www.alukah.net/library/o/.

Hamdawy, J. (2014). *Connotations of semiotics in the Saudi Arabian novels (in Arabic)*. Al Rafed magazine. (20 October 2014). Available at: http://www.arrafid.ae/arrafid/p20_3-2012htm.

Ibn Manzour, M. (2013). *Arab Tongue (in Arabic)*. 1st ed. Beirut: Dar Sader.

برنامج تدريبي قائم على بيئات التعلم الشخصية (PLE) لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية في التحول نحو التعليم الإلكتروني

أحمد بن معجون العنزي (*)

جامعة الحدود الشمالية

(قدم للنشر في 1436/6/28 هـ؛ وقبل للنشر في 1438/6/13 هـ)

ملخص البحث: هدف هذا البحث إلى تقديم تصور مقترح لبرنامج تدريبي قائم على بيئات التعلم الشخصية (PLE) لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية، وطبق هذا البحث على عينة عشوائية مكونة من (34) عضواً من الهيئة التدريسية بجامعة الحدود الشمالية. واعتمد هذا البحث على المنهج شبه التجريبي والتصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة. حيث تم تقديم البرنامج التدريبي للمجموعة التجريبية متضمناً (8) جلسات بإجمالي (16) ساعة تدريبية اشتملت على عناصر إنشاء المحتوى، والتركيز على العناصر والمهارات المطلوبة لإنتاج مقرر إلكتروني على نظام التعليم الإلكتروني بلاك بورد (Blackboard)؛ استخدم البحث الحالي أداتين من إعداد الباحث، وهما: مقياس قدرات أعضاء هيئة التدريس، ومقياس التحول نحو التعليم الإلكتروني، وكشفت نتائج البحث عن وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لقدرات أعضاء هيئة التدريس لصالح القياس البعدي، كما كشفت نتائج البحث عن وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للتحول نحو التعليم الإلكتروني لصالح القياس البعدي. وأوصى هذا البحث بضرورة العناية ببرامج تدريب أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم الجامعي وتطويرها بحيث تتلاءم مع احتياجاتهم والمشكلات التي تواجههم أثناء عمليات التعليم والتعلم، والتوسع في برامج التدريب الإلكتروني بمؤسسات التعليم الجامعي.

الكلمات المفتاحية: التدريب الإلكتروني- بيئة التعلم الشخصية- قدرات أعضاء هيئة التدريس- التحول نحو التعليم الإلكتروني.

*****

A Training Program Based on Personal Learning Environments (PLE) for Developing the Abilities of Faculty Members at Northern Border University to Shift Towards E-learning

Ahmed Maajoon Alenezi (*)

Northern Border University

(Received 27/05/2015; accepted 12/3/2017)

Abstract: This Study aimed investigating the effectiveness of a suggested training program based on personal learning environments (PLE) on developing the abilities of faculty members at Northern Border University (NBU). The study used a random sample consisting of (34) faculty member in (NBU). Quasi-experimental design with one group was used in this study. Instruments used in this study included Faculty Members' Ability Scale and a Shift towards e-learning Scale. Teaching and training of the suggested program to the experimental group took 16 training hours in 8 training sessions. Results indicated a statistically significant difference at a level (0.05) between mean scores of the experimental group in the pre/post-measurement of the abilities of faculty members in favor of post-measurement. Results also revealed a statistically significant difference at a level (0.05) between mean scores of the experimental group in the pre/post-measurement of the shift towards e-learning in favor of post-measurement. Based on these findings, expansion of e-learning training programs in higher education institutions was recommended.

Keywords: e-learning training, Personal learning environments, Abilities of faculty members, The shift towards e-learning.

(*) للمراسلة:
أستاذ مساعد في تقنيات التعليم، كلية التربية والآداب، جامعة الحدود الشمالية، ص ب: 1321 عرعر 91413، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:
Assistant Professor in Instructional Technology, Faculty of Education, Northern Border University (NBU), P.O.BOX: 1321 Arar 91413. Kingdom of Saudi Arabia.

AMAlenezi@nbu.edu.sa

ejournal.nbu.edu.sa

DOI: 10.12816/0037197

مقدمة:

تميز العصر الحالي بتقدم ملحوظ في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، الأمر الذي حول عالم اليوم إلى قرية إلكترونية تتلاشى فيها الحواجز الزمانية والمكانية، مما فرض على المؤسسات التربوية الإفادة من تلك الثورة، وتوظيفها في النسيج التربوي بما يتماشى مع أهدافها ومسلماتها، ويرفع من جودة المخرجات التعليمية، وقد تأثرت العملية التعليمية عموماً والتعليم العالي خصوصاً بهذه الطفرة المتمثلة في توفير مصادر قابلة للتطوير بشكل حيوي ومتجدد عبر الويب، وأصبح التعليم الإلكتروني لدى عضو هيئة التدريس من الأهمية بمكان؛ لرفع مستوى وجودة العملية التعليمية بمرحلة التعليم الجامعي.

ويعد التدريب الإلكتروني أحد أشكال التعليم بالألفية الثالثة، ويمكن اعتباره أحد وسائل التعلم للمستقبل؛ فالتدريب الإلكتروني أحد تطبيقات التعليم الإلكتروني وأحد التطبيقات التكنولوجية في عمليتي التعليم والتعلم، ويقوم التدريب الإلكتروني على استخدام آليات الاتصال الحديثة: كالحاسب، والشبكات، والوسائط المتعددة، وبوابات الإنترنت، والفصول، والقاعات الافتراضية (المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، 2014م)، ويرى كل من التيمري وآخرون (Altimari, Plastina, Cronin, Servidio, Caria & Pedrazzoli, 2012) أن الهدف الرئيس من التدريب الإلكتروني هو تدريب المعنيين أو المستهدفين بأسرع وقت، وأقل تكلفة، بحيث يصل المدرب إلى مرحلة التمكن من إدارة العملية التعليمية داخل التدريب وضبطها وقياس أداء المتدربين وتقييمه بالإضافة إلى رفع قدرات المتدرب.

ويعرف التدريب الإلكتروني بأنه كسر لحاجز المسافة والوقت بين المدرب والمتدربين من خلال تفعيل التقنيات، مثل المحادثة الكتابية والصوتية أو الكتابة والصوت والصورة معاً وعرض للمعلومات وتبادل ومشاركة للملفات، واستخدام وسائل اتصال وتواصل عبر الإنترنت، وهناك مجموعة من التقنيات التي تستخدم في التدريب عن بعد والتي يمكن تفعيلها بشكل منفصل أو مكملة لبعضها؛ لتحقيق التدريب عن بعد، ويعتمد اختيار التقنية حسب شكل التدريب عن بعد (الحازمي،2014م).

وتؤكد توصيات حلقة النقاش الثانية عشرة بالمركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد (2014م)، وعنوانها: ممارسات التعلم الإلكتروني، عوامل النجاح على أن أهمية التدريب الإلكتروني في مؤسسات التعليم العالي لتدريب أعضاء هيئة التدريس والطلاب، بالإضافة إلى تنمية مهاراتهم واتجاهاتهم، وأنه لابد لمؤسسات التعليم العالي من تبني التدريب الإلكتروني لرفع قدرات أعضاء هيئة التدريس ورفع مستوى الأداء التعليمي داخلها، وتؤكد نتائج دراسة كل من (Asabere & Enguah, 2012) أهمية التدريب الإلكتروني في تنمية القدرات

الخاصـة بأعضـاء هيئـة التدريـس في العمليـة التعليمـة داخـل وخـارج قاعـة الدراسـة، كـما أكـدت عـلى أهميـة التدريـب الإلكـتروني في التحـول نحـو المجتمع الإلكـتروني بمؤسسـات التعليـم العـالي.

ويشـير (مصطفـى، 2014م) إلى أهميـة اسـتخدام بيئـات التعلـم الشـخصية في عمليـات التدريـب الإلكـتروني، حيـث يتفـق مـع نتائـج دراسـة كل مـن (Fournier & Sitlia, 2011)التـي أكـدت أهميـة بيئـات التعلـم الفرديـة في تدريـب أعضـاء هيئـة التدريـس بمؤسسـات التعليـم العـالي، ويضيفـون أن مـن أهم خصائـص بيئـات التعلم الشـخصية في عملية التدريـب مـا يـلي:

- مسـاعدة المـدرب عـلى مراقبـة وتنظيـم عملية التدريـب، وتقديـم الدعـم للمتدربـين.
- ارتبـاط أهـداف التدريـب بأهـداف التعلـم الإلكـتروني؛ ممـا يحقـق أهـداف التدريـب.
- يتـم الجمـع بـين إدارة عمليـة التدريـب وإدارة المحتـوى التدريبـي.
- تتيـح عمليـات التواصـل المتزامـن وغـير المتزامـن بـين المـدرب والمتـدرب والمتدربـين معـاً.
- توفـير مصـادر التعلـم داخـل البيئة مـن خلال مراكـز مصـادر التعلـم المتعـددة المتاحـة عـبر الويـب.
- تبـادل ومشـاركة المحتـوى بدلاً مـن الاحتفاظ بـه، عكس مـا يفعلـه المتـدرب في أنظمـة إدارة التدريـب التقليـدي.

وتتمركـز بيئـات التعلـم الشـخصية عـلى محتـوى التدريـب والخدمات المقدمة للمتدربين، بحيث تشـمل كل المتدربـين المسـجلين فردياً وجماعيـاً، بحيث يتمركز التدريـب حـول المتدرب عكـس الأنظمـة الإلكترونية الأخـرى، كما أن بيئـات التعلم الشـخصي تدعم مفهوم التعلـم المسـتمر، أو ما يطلـق عليه أحيانـاً التعلم طوال الحيـاة؛ حيـث يمكـن شـخصنة(Personalization) بيئـة التدريـب لتلبيـة الاحتياجـات الشـخصية للمتـدرب ،(Schaffert, 2008) ويضيـف (مصطفـى، 2014م): إنـه يمكـن مـن خـلال بيئـات التدريـب الإلكـتروني القائمة على بيئات التعلم الشـخصية رصد ومتابعـة المتدربـين والإجـراءات التي قاموا بهـا؛ لتنمية الجانـب المعـرفي، والجانـب المهـاري، والتحقـق من أثر التدريـب، وكفاءتـه، وكفـاءة المتدربـين، كـما أن بيئات التعلـم الشـخصية تعـد مـن أفضـل الطـرق لإيصـال المعرفـة والتواصـل بـين عنـاصر بيئـة التدريب.

ويشـير (العنـزي، 2014م) إلى أن التحـول نحـو التعلـم الإلكتروني أصبـح خياراً اسـتراتيجياً في مختلف المؤسسـات التعليميـة، حيـث حظـي باهتـمام كبـير في الآونـة الأخـيرة، وشـهد الميـدان التربـوي العديـد مـن مبـادرات التعلـم الإلكـتروني والتعليـم عـن بعد، ونـشر الكثـير مـن البحـوث والدراسـات العلميـة في هـذا الشـأن، الأمر الـذي أدى إلى تطبيقه، ونـشر ثقافته في مختلـف المسـتويات، ممـا دعـا القائمـين عـلى هـذه المؤسسـات للعمـل عـلى التعـرف إلى مـا تـم تحقيقـه في هـذا المجال والسـعي إلى قيـاس درجة فاعليتـه في دعم

الأداء التعليمـي بـما يحقـق التحـول المنشـود.

فالتعلـم المبتكـر هـو أحـد نتاجـات التعليـم الإلكـتروني؛ لتخريـج جيـل قـادر عـلى مواجهـة التحديـات والمتغـيرات التكنولوجيـة التـي تتطـور مـع تغـير عقـارب السـاعة، والتحـول مـن التعليـم التقليـدي إلى التعليـم الإلكـتروني يتطلـب مجموعة من التطبيقـات والممارسـات المتنوعـة، وتوفـير منـاخ محفـز عـلى الإبـداع، ومهيـئ للأفـكار والتجـارب الجديـدة المشـجعة عـلى التطـور والتقـدم والارتقـاء بالتعليـم، حيـث تؤكـد نتائـج حلقـة النقـاش الثالثـة عـشر، بيئـات التعلـم الإلكـتروني المسـتقبلية (2014م) عـلى أن اسـتخدام بيئـات التعليـم الإلكـتروني الشـخصية تفيـد في عمليـات التحـول نحـو التعليـم الإلكـتروني، والانسـحاب الجزئي مـن عمليات التحـول التقليدي، فالمعرفـة تتطلـب السـعي الدائـم إلى تطويـر المحتـوى التعليـم، والبحـث في تفعيل الوسـائل المتنوعـة، وتبني اسـتراتيجيات إبداعيـة في التعليـم والتعلـم، والعمـل عـلى الاسـتثمار الأمثـل لعنـاصر بيئـة التعلـم داخـل وخارجـه الصـف الـدراسي، وهـذا مـا يمكـن توفـيره داخـل بيئـات التعلـم الشـخصية، كـما يتمثـل التحول نحـو التعليـم الإلكـتروني والتعليـم عن بعـد في تحقيق الجـودة الشـاملة في العمليـة التعليميـة، ومعاييرهـا القائمـة عـلى الأداء المتميـز، وتطويـر عمليـات القياس والتقويـم، وخصوصـاً في ظـل التوجه نحو التوسـع في زيـادة فـرص التعلـم.

وتشـتمل مراحل التحـول نحو التعليـم الإلكتروني بمؤسسـات التعليم العالي على مجموعة من الممارسـات، تبـدأ بتحويـل المقـررات، وإنتاج محتـوى تعليمي رقمي متـاح للمتعلمـين في أي وقت وفي أي مـكان، بالإضافة إلى إدارة العمليـة التعليميـة داخـل قاعـة الدراسـة وخارجهـا معتمـداً عـلى اسـتخدام التقنيـات الحديثـة، مثـل: السـبورة الذكيـة، ومراكـز مصـادر التعلـم الإلكـتروني، المنتـشرة عـلى شـبكة الانترنـت، كذلـك تقويـم الطـلاب، وإعـداد التقاريـر، والإحصائيـات (العنـزي، 2014م).

مشكلة الدراسة:

تتطلـب برامـج التدريـب التقليـدي أنهـا تتطلـب مـن المعلمـين التفـرغ كليـاً أو جزئيـاً عـلى حسـاب انتظـام العمل، بالإضافـة إلى ما تواجهه من مشـكلات عديـدة متعلقـة بالنواحي الإداريـة والتنظيميـة، وعدم المرونـة في تخطيطهـا وعـدم مراعـاة ظـروف المدربـين، والتكلفـة العاليـة لتلـك البرامـج وتنفيذهـا في أوقـات غـير مناسـبة للظـروف، وبعـد أماكـن التدريـب عـن محـل الإقامـة، كل هـذه المشـكلات وغيرهـا قللت من فاعليـة تلك البرامـج والتي تمثلت في عـزوف المتدربين عـن الالتحاق بتلـك البرامـج، وعدم الرضـا عنها، بل ومقاومتهـم للعمليـات التدريبيـة والحضـور الشـكلي بعيـداً عـن الإيجابيـة والتفاعـل بالبرامـج (الشـتيحي، 2010م، ص: 3).

كـما أن التدريـب التقليـدي يعـاني مـن مشـكلات عـدة، كـما يتضـح أن التدريـب الإلكـتروني لـه فاعليـة

في تنمية العديد من المتغيرات لدى فئات عمرية مختلفة. ومن هنا تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي مقترح قائم على بيئات التعلم الشخصية (PLE) في تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية في التحول نحو التعليم الإلكتروني.

أسئلة الدراسة:

يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في الأسئلة التالية: -

1. ما التصور المقترح لبرنامج تدريبي قائم على بيئات التعلم الشخصية (PLE) في تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية؟
2. ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على بيئات التعلم الشخصية (PLE) في تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية في التحول نحو التعليم الإلكتروني؟
3. ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على بيئات التعلم الشخصية (PLE) في تنمية التحول نحو التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية؟

أهداف البحث:

1. تقديم تصور مقترح لبرنامج تدريبي قائم على بيئات التعلم الشخصية(PLE) في تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية.
2. الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على بيئات التعلم الشخصية (PLE) في تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية.
3. الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على بيئات التعلم الشخصية (PLE) في تنمية التحول نحو التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية.

أهمية البحث:

تظهر أهمية البحث الحالي من خلال النقاط التالية: -

1. يُعد هذا البحث بمثابة استجابة للعديد من توصيات البحوث والدراسات السابقة، التي بحثت في التدريب الإلكتروني وبيئات التعليم الشخصية، وأوصت بضرورة إجراء المزيد من الدراسات للوقوف على فاعلية التدريب الإلكتروني وبيئات التعلم الشخصية، مثل دراسة (الحميري، 2008م) ودراسة (العنزي، 2014م) ودراسة (مصطفى، 2014م).
2. حداثة متغيرات البحث الحالي والتي تتمثل في التدريب الإلكتروني وبيئات التعليم الشخصية.
3. قد يخدم مقياس قدرات أعضاء هيئة

التدريس الإلكتروني، ومقياس التحول نحو التعليم الإلكتروني المتخصصين في مراكز التقويم التربوي.

4. إرشاد الباحثين إلى إعداد دراسات وبحوث في مجال تصميم استراتيجيات التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس والتحول نحو التعليم الإلكتروني بمؤسسات التعليم العالي.

5. المساعدة في تطوير الوضع الحالي لتدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، وحثهم على متابعة المستجدات التقنية في مجال التعليم الإلكتروني وبيئات التعلم الشخصية.

6. مساعدة الجامعات في عمليات التحول الإجرائي نحو التعليم الإلكتروني بالمملكة العربية السعودية.

مصطلحات البحث:

1. التدريب الإلكتروني:

أحد أساليب التدريب التي تعتمد على استخدام مختلف وسائل تقنية المعلومات وتوظيفها في تقديم البرامج التدريبية؛ لاكتساب وتنمية المعارف والمهارات بطريقة مرنة وميسرة في كل زمان ومكان.

ويعرفه الباحث بأنه: منظومة تدريبية تعتمد على توظيف التقنيات التعليمية الحديثة، مثل: القاعات الافتراضية، ومصادر التعلم الإلكترونية، والمكتبات الرقمية والتقييم الإلكتروني، في ضوء معايير الجودة العالمية؛ لتقديم برامج تدريبية بأسلوب متزامن (وهذا يتطلب وجود المدرب والمتدرب بوقت محدد يتفق عليه الطرفين)، أو غير متزامن (وهذا لا يتطلب وجود المدرب والمتدرب بوقت محدد)، قائم على تفاعل المتدرب لتنمية معارفه، ومهاراته.

2. بيئات التعليم الشخصية:

عرف (داونز، 2005م) بيئات التعلم الشخصية بأنها: أداة تمكن المتعلم من الانخراط في بيئة موزعة، تتكون من شبكة من الأشخاص والخدمات والموارد.

ويمكن تعريفها بأنها: بيئات للتدريب تمكن المتدرب من الدخول داخل بيئة موزعة على شبكة مكونة من مجموعة من المتدربين، بحيث يحصل من خلالها على المواد التدريبية، والإثرائية.

3. قدرات أعضاء هيئة التدريس:

وتعرف في البحث بأنها: إمكانات المتدرب في استخدام تقنيات التعليم الإلكتروني وأدواته داخل قاعة الدراسة وخارجها، بحيث يدعم عملية التحول إلى التعليم الإلكتروني داخل الجامعة.

4. التحول نحو التعليم الإلكتروني:

يقصد به في البحث: التحول من استخدام التعليم التقليدي إلى استخدام تقنيات أنظمة التعليم الإلكتروني وأدواته داخل قاعة الدراسة وخارجها،

بحيث يدعم عملية التحول إلى التعليم الإلكتروني بالجامعة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يتضمن الإطار النظري والدراسات السابقة لهذا البحث محورين، وهما: -

أولاً: بيئات التعلم الشخصية: -

تعد بيئات التعلم الشخصية(Personal Learning Environments) أحد أهم تطبيقات التعليم الإلكتروني، حيث تؤكد نتائج دراسة (مصطفى، 2014م) على أهميتها في عملية التدريب الإلكتروني من خلال توفير بيئة تعليم وتعلم تهدف إلى تحسين مهارات المتدرب ورفع مستوى القدرات الخاصة بمادة التدريب لديه، ويشير (داونز، 2014م) إلى أن بيئات التعلم الشخصية تمكن المتدرب من الانخراط ببيئة تدريب إلكترونية تتكون من شبكة من الأشخاص والخدمات، ومصادر تعليم وتعلم.

ويضيف كل من(Fournier & Sitlia, 2011) أن بيئات التعلم الشخصية هي بيئات تعليم وتعلم تتمركز حول المتعلم من خلال استخدام مستودعات لجمع المحتوى التعليمي والأنشطة التعليمية، بالإضافة إلى بعض خدمات الويب 2.0 مثل خدمة (RSS) التي تتيح لجميع المتعلمين الاطلاع على جديد التعلم في الوقت نفسه رغم اختلاف البيئات الشخصية، فبيئات التعلم الشخصية تساعد المتعلمين على إدارة التعلم الذاتي، والسيطرة عليه في الوقت الذي يريده المتعلم.

ويشير كل من (Schaffert & Hilzensauer, 2008) إلى أن الهدف من بيئات التعلم الشخصية في الأساس مساعدة المتعلم/ المتدرب على مراقبة وتنظيم عملية التعليم والتعلم الخاصة به، وتقديم الدعم عن طريق تحديد أهداف التعلم العامة والخاصة، بالإضافة إلى إدارة عملية التعلم؛ وإدارة المحتوى، وتواصل المتدربين في بيئاتهم العملية مما يحقق أهداف التعلم.

وتساعد بيئات التعلم الشخصية المتدرب على استخدام مصادر التعلم حسب حاجته وفي الوقت الذي يناسبه، بحيث تتمحور عملية التدريب الإلكتروني نحو المتدرب بالإضافة إلى اختيار المتدرب للمحتوى الذي يرغب في دراسته والتدرب عليه، وليس كل المحتوى التدريبي، حيث يستطيع إثراء بيئة تعلمه الشخصية، مما يُثري التدريب الإلكتروني من خلال التأكيد على مشاركة المتدربين، والمدرب، للمحتوى التدريبي، عكس ما يفعله المتدربون في التدريب التقليدي .(White & Davis, 2011)

ويشير (مصطفى، 2014م) إلى أن بيئات التعلم الشخصية تقوم على المتعلم وتفاعله داخل هذه البيئة، بحيث تتكون من العناصر التالية:

- عناصر داخل البيئة: وتشمل مصادر المعرفة اللا إلكترونية المتاحة للمتعلم، وأدوات نقل المعرفة للمتعلم من البيئة وإليها،

وأدوات مشاركة المعرفة بين بيئات التعليم الإلكتروني، والتعلم عن بعد المختلفة، بالإضافة إلى أدوات تواصل المتعلم مع الأقران ببيئات التعليم الشخصية المختلفة.

- عناصر خارج البيئة: وتشمل مصادر المعرفة اللا إلكترونية المتاحة للمتعلم، وأدوات نقل المعرفة الخارجية للمتعلم من البيئة وإليها، وأدوات مشاركة المعرفة بين بيئات التعليم الإلكتروني، والتعلم عن بعد المختلفة خارجها، بالإضافة إلى تواصل المتعلم مع الأقران خارج بيئات التعليم الشخصية المختلفة، كما بالشكل رقم (1):

عناصر داخل البيئة	عناصر خارج البيئة
• مصادر المعرفة الإلكترونية المتاحة. • أدوات نقل المعرفة من البيئة وإليها. • أدوات مشاركة المعرفة بين البيئات المختلفة. • أدوات التواصل مع الأقران ببيئات التعليم الشخصية المختلفة.	• مصادر المعرفة اللا إلكترونية. • أدوات نقل المعرفة. • أدوات مشاركة المعرفة. • أدوات التواصل مع الأقران.

شكل رقم (1): عناصر بيئة التعليم الإلكتروني الشخصية.

ويشير كل من (Fournier & Sitlia, 2011) إلى أن أي متدرب يستطيع إنشاء بيئة تعلم شخصية بعدة طرق، إما باستخدام برامج متخصصة، أو من خلال مواقع الويب المتخصصة، مثل موقع (I Google)، وذلك من خلال تحديد المدرب الاحتياجات التدريبية، التي تمكن المتدرب من إنشاء بيئة التعلم الشخصية التي تمكنه من الإفادة من عملية التدريب على أكمل وجه، بحيث يستطيع أن يستخلص مصادر التعلم التي تثري التدريب، وطريقة عرضها داخل تلك البيئة. ويقسم كل من& Schaffert) (Hilzensauer, 2008أدوات بناء بيئات التعلم الشخصية إلى ما يلي:

- أدوات تساعد في إنشاء المحتوى التعليمي: وتشتمل الأدوات التي تساعد في بناء محتوى بيئات التعلم الشخصية ومواقع الروابط الاجتماعية، ومواقع الصور، ومواقع الفيديو والمدونات، الويكي وغيرها.
- أدوات تساعد في التواصل: وتأتي مكملة لوظيفة البريد الإلكتروني مثل خدمة تويتر (Twitter).
- أدوات تساعد في التشبيك الاجتماعي: وهي خدمات تساعد في ربط الأشخاص بعضهم ببعض لتبادل الخبرات والمعلومات، مثل موقع فيس بوك (Facebook)، وموقع ماي سبيس (Myspace).
- أدوات تساعد في فاعلية الأدوات السابقة: مثل استخدام خلاصات المواقع واستخدام الوسوم (Tags) لتوصيف المصادر المختلفة.

وتؤكد نتائج حلقة النقاش الثالثة عشرة المنعقدة في المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد (2014م) على أهمية استخدام بيئات التعلم الشخصية في التدريب الإلكتروني،

والتي تتمثل فيما يلي:

- ازدياد الحاجة إلى التعلم طوال الحياة، والذي نشأ من المعدل المتزايد للتطور التكنولوجي والاجتماعي والتغيرات في السوق، مما دفعت بالأشخاص إلى المزيد من التعلم؛ لرفع مستوى المهارات والمعرفة، وحتى يبقوا على اطلاع بجديد تخصصاتهم.
- زيادة الوصول إلى المعلومات والأشخاص، فتزايد حجم المعلومات التي نستطيع الوصول إليها يثير تساؤلاً حول المعلومات التي يجب أن نوليها اهتماماً، حتى لا نقع في فخ المعلومات الزائدة.
- خلق المزيد من الفرص للعمل، والرغبة في التواصل مع الأشخاص الآخرين؛ من أجل العمل والتعلم.
- التغيرات التي طرأت في الطرق التربوية للتعلم، والتي ركزت على أن تكون أنظمة التعلم الإلكتروني تحت سيطرة المتعلم.
- خدمة الأشخاص الذين يستخدمون وسائل أخرى للتعلم، مثل الهواتف الجوالة والمساندات الشخصية (PDA) وغيرها من الأجهزة المتنقلة.
- التحول نحو التعليم الإلكتروني في المؤسسات التعليمية والتدريبية، وانخفاض معدل استخدام التعليم التقليدي بها.

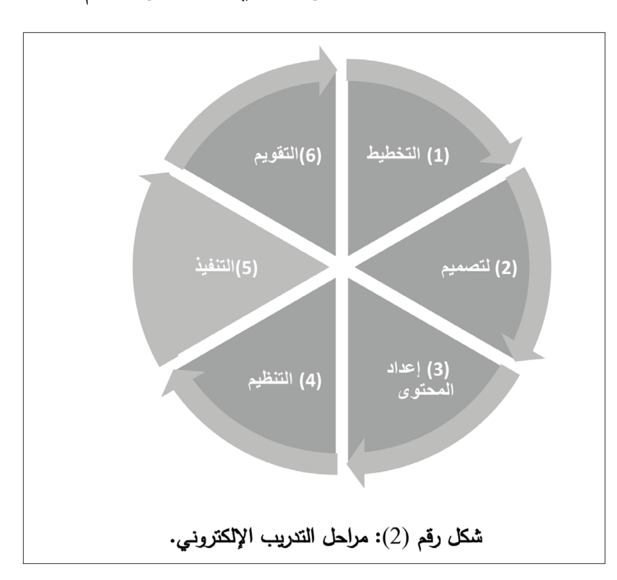
ثانياً: التدريب الإلكتروني:

يعتمد التدريب الإلكتروني على الإفادة من العملية التدريبية بكافة جوانبها دون الانتقال إلى موقع التدريب التقليدي، ودون وجود المدرب والمتدربين في الحيز المكاني نفسه، وإدارة العملية التدريبية بأسرع وقت وأقل تكلفة، وتؤكد نتائج دراسة كل من(Khademi & Haghshenas, 2011) أن التدريب الإلكتروني يرفع من معدل المعرفة التي يحصل عليها المتدرب بشكل أكبر مما يتحصل عليه من معرفة عند التدريب بالطريقة التقليدية، كما أن كم المحتوى التدريبي وشكله يفوق المحتوى المستخدم في التدريب التقليدي، بالإضافة إلى انخفاض الوقت التدريبي الذي يرجع إلى تحسن المحتوى التدريبي الإلكتروني وقدرة المتدربين على اختيار معارفهم وتخطى بعض أجزاء التدريب.

فالتدريب الإلكتروني يؤدي إلى تغيير اتجاه المتدربين نحو التعليم الإلكتروني من خلال فاعلية تصميم الجلسات التدريبية عبر الويب، وإتاحة المحتوى التدريبي، وانخفاض تكاليف التدريب، وسهولة تنظيم التدريب، بالإضافة إلى البطاقات الإلكترونية، التي تحدد الاحتياجات التدريبية للمتدربين، والتي تقيم أداء كل من المدرب والمتدرب، كل على حدة وبطريقة إلكترونية؛ مما يرفع من مستوى جودة

التدريب الإلكتروني، ويكون أثر البرنامج التدريبي الإلكتروني وفاعليته كبيراً في عمليات التحول نحو التعليم الإلكتروني بمؤسسات التعليم،(Altimari, et al., 2012).

وتمر عملية التدريب الإلكتروني بمجموعة من المراحل، كما يشير كل من (الحميري، 2008)، و(Pearson, Green & Gkatzidou, 2008)، حيث يمكن إيجاز هذه المراحل كما في الشكل رقم (2):



شكل رقم (2): مراحل التدريب الإلكتروني.

المرحلة الأولى: تخطيط التدريب الإلكتروني: تتطلب تلك المرحلة تقدير الاحتياجات المستقبلية للمتدربين؛ للعمل على إشباعها وتحديد الأهداف العامة، والخاصة للتدريب، ووضوحها، ووضع السياسات، والاستراتيجيات، والإجراءات اللازمة لتطوير أداء المتدربين، والمسؤول في المقام الأول عن تلك المرحلة، هي الجهة المستفيدة من التدريب، ومن سيقوم بأداء التدريب (المدرب).

المرحلة الثانية: تصميم التدريب الإلكتروني: وتعني الكيفية التي يتم من خلالها تحويل المرحلة الأولى-مرحلة التخطيط للتدريب- إلى إجراءات؛ لتحقيق أهداف التدريب، وتصميم الأنشطة التدريبية، وتصميم المنهج التدريبي المراد تقديمه عبر الويب.

المرحلة الثالثة: إعداد المحتوى التدريبي الإلكتروني: وتشتمل الإجراءات التدريبية التالية:

- تجهيز محتوى الدورات التدريبية: وذلك في ضوء تحليل الاحتياجات التدريبية للمتدربين باستخدام الطرق المنهجية، وتحليل النظم، وذلك لربط المحتوى بالأهداف التعليمية المراد تحقيقها، وأن يكون صحيحاً من الناحية العلمية، وقابلاً للتطبيق، ثم وضع سلسلة من الدروس وفقاً للتسلسل المنطقي لأداء المهام، ويجب أن يشتمل كل درس من دروس التدريب على العناصر التالية: رقم الدرس، وعنوانه، والهدف العام للدرس، والأهداف التعليمية له، ومحتوى الدرس، وأنشطته، وملخص له.
- تصميم أنشطة الدورات التدريبية: ويكون الهدف منه إثراء المحتوى التدريبي في إطار معايير الجودة العالمية؛ لتصميم المحتوى الإلكتروني، ولتحقيق تدريب ذاتي تفاعلي قائم على تفاعل المتدرب مع المحتوى، وتفاعل المتدربين معاً، وتفاعل المدرب مع المتدربين، وتفاعل المتدرب مع واجهة

التفاعل الخاصة بالموقع التدريبي عبر الويب.

- تصميم الموقع وتهيئة بيئة التدريب: حيث يتبنى الموقع عملية التدريب الإلكتروني؛ لإجراء المحاضرات الإلكترونية، ونشر المحتوى التدريبي المدعوم بالأنشطة التفاعلية، وربطه أيضاً - بالروابط الإثرائية التي تثري عملية التدريب، بالإضافة إلى الاختبارات والمقاييس الإلكترونية المتاحة على الموقع التدريبي ودعم اللغة العربية وسهولة الاستخدام وتوفير الدعم الفني ووجود أدوات التدريب المناسبة.

المرحلة الرابعة: تنظيم التدريب: وذلك من خلال تحديد المدة الزمنية للتدريب، بحيث يتضمن بناء القاعات الافتراضية، المواد، والأنشطة التدريبية الخاصة به؛ كالمحتوى التدريبي، وموضوعات المحادثة الإلكترونية، والمصادر الإثرائية، والاختبارات التدريبية، ومقاييس التدريب، ووسائل الدعم الفني وأدواته.

المرحلة الخامسة: تنفيذ التدريب الإلكتروني: من خلال الدخول إلى نظام التدريب الإلكتروني، وتشغيل القاعات الافتراضية، وعرض جدول التدريب، وعرض المحتوى، وتضمين الأنشطة الإثرائية وعرضها، وظهور الاختبارات والتقييمات، وكافة الأنشطة التدريبية.

المرحلة السادسة: تقويم التدريب الإلكتروني: وتعد المعايير ضرورية جداً؛ لاستخدامها في عملية التدريب، حيث إن التقويم من خلال المعايير يساعد على إجراء التعديلات اللازمة لتطوير نظام التدريب.

وذكر (قنديل، 2010م) أن التدريب عن بعد يعمل على تحقيق العديد من المميزات ومنها:-

1. المساعدة في اكتساب مهارات وخبرات متنوعة.
2. الاطلاع على أحدث القرارات واللوائح فور صدورها.
3. التشجيع على التعليم الإيجابي وربط المعلومة، كما تؤدى إلى التجريب والمشاهدة والاستنتاج.
4. المساعدة على تدريب أكبر عدد ممكن من المتدربين في وقت واحد.
5. تقليل التكلفة واختصار الوقت والجهد عن التدريب التقليدي، حيث تتميز بشيوع ظاهرة الحجم الكبير مع التكلفة المنخفضة.
6. الجمع بين أطراف متعددة تفصل بينهم المسافات الشاسعة، وكأنهم في حجرة واحدة.
7. الاطلاع على أحدث الأبحاث العلمية سواء محلية أو عالمية.
8. المتدرب يكون تحت المتابعة والتوجيه في وقت واحد.
9. الحاجه إلى أقل عدد ممكن من المدربين.
10. استقطاب مدربين على أعلى مستوى عالمي ومحلي.
11. استخدام الوسائل السمعية والبصرية.
12. إمكانية إقامته في أي وقت.

ويعد التعليم الإلكتروني من أهم وسائل رفع

مستوى الأداء التعليمي بمؤسسات التعليم العالي، ويقوم التعليم الإلكتروني على تفعيل الوسائل الإلكترونية (برامج وأدوات) في علميات إنشاء المقررات، ونشرها، وعرضها، وتخزينها، وحفظها، واسترجاعها، في أي وقت، وفي أي مكان، بحيث يفيد من هذا النظام كل من: عضو هيئة التدريس، والطالب، وقد اتجهت الدول المتقدمة إلى دمج التعليم الإلكتروني، وتقنياته في العملية التعليمية، وربط جمع المناهج الدراسية به، ويشير (العنزي، 2014م) إلى أن دمج التعليم الإلكتروني مع التعليم التقليدي يعد أول مراحل التحول نحو الجامعة الذكية والمؤسسات الذكية، فالتحول نحو التعليم الإلكتروني يجعل عمليات التعليم والتدريب داخل مؤسسات التعليم العالي متاحاً لمن يرغب أينما كان، وفي أي جزء من العالم، وفي الوقت الذي يناسبه، ويضيف: أن سعي مؤسسات التعليم العالي الممثلة في الجامعات بالمملكة العربية السعودية في العموم، وبجامعة الحدود الشمالية على وجه الخصوص إلى تقديم خدمات تعليمية عالية الجودة إلى الطلاب في أماكنهم المختلفة، حيث تسعى إلى التحول الجامعي نحو التعليم الإلكتروني، وإنجاح تطبيق التقنيات الحديثة في مجتمع الجامعة.

ويشير كل من التيمري وآخرون (Altimari, et al., 2012) إلى أن قيام مؤسسات التعليم العالي بقبول التعليم الإلكتروني وتبني تقنياته، واستعداد أعضاء هيئة التدريس إلى التفاعل معها، والتدرب عليها من أهم وسائل التحول نحو التعليم الإلكتروني، بمؤسسات التعليم العالي. وتتفق توصيات حلقة النقاش الثانية عشرة بالمركز الوطني للتعلم الإلكتروني، والتعليم عن بعد (2014م)، مع نتائج دراسة (العنزي، 2014م) والتي تشير إلى أن هناك مجموعة من التحديات التي تواجه الجامعات الناشئة عند التحول إلى التعليم الإلكتروني تبدأ بالبنية التحتية، ونظم إدارة التعلم الإلكتروني والأجهزة الداعمة للتعليم الإلكتروني، أما التحدي الثاني فيتمثل في أعضاء هيئة التدريس، وتبني نسبة كبيرة منهم لطرائق التدريس القديمة، والابتعاد عن طرق التدريس المعتمدة على التقنيات الحديثة، واستخدام التعليم الإلكتروني في تدريسهم للمواد الدراسية، حيث تستطيع جامعات المملكة العربية السعودية المنافسة مع الجامعات العالمية بالاعتماد على استخدام التقنيات الحديثة، والتحول نحو التعليم الإلكتروني لتصبح جامعات ذكية (Smart Universities).

ويرى كل من (العنزي، 2014م) و(Pearson, et al.,2008) أنه من أهم مراحل التحول نحو التعليم الإلكتروني بمؤسسات التعليم العالي استخدام التقنيات الحديثة؛ لتحقيق أهدافها الأكاديمية والبحثية والإبداعية والإدارية، ومن ثَمَّ التحول من بيئة تعليمية تقليدية إلى بيئة تعليمية ذكية رائدة، وذلك من خلال عدة محاور رئيسة أبرزها ما يلي:

- تأمين البنية الأساسية للتعليم الإلكتروني من أجهزة وبرامج خاصة مثلاً (LMS) مثل نظام البلاك بورد (Black board) أو الموديل (Moodle) وبذلك البنية التحتية قادرة على الوصول للمقررات الدراسية والاختبارات والمحاضرات في أي وقت ومن أي مكان.
- أتمتة جميع الوسائل المصاحبة للعملية التعليمية داخل قاعة الدراسة وخارجها.

- تدريب منسوبي الجامعة من أعضاء هيئة التدريس؛ لرفع كفاءتهم في الإفادة من التعليم الإلكتروني.
- تقديم التعليم الإلكتروني والدعم الفني اللازم لمنسوبي الجامعة وفق معايير الجودة العالمية.
- تعزيز ثقة منسوبي الجامعة بأهمية استخدام التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية والبحثية.

ويضيف كل من التيمري وآخرون (Altimari, et al.,2012) أنه لتحقيق التحول نحو التعليم الإلكتروني بمؤسسات التعليم العالي فإنه يلزم التخطيط الجيد لهذه العملية وذلك من خلال:

- ربط المقررات الدراسية بأنظمة التعلم الإلكتروني.
- تجهيز القاعات الدراسية بالتقنيات الحديثة من أجهزة العرض المسموع والمرئي واللوحات الإلكترونية التفاعلية.
- توفير البرامج التدريبية التخصصية التي تساعد عضو هيئة التدريس في تفعيل التعليم الإلكتروني داخل قاعة الدراسة وخارجها.
- نشر المقررات والمحتوى الإلكتروني بأنظمة نشر المحتوى؛ لتسهيل الوصول إليها من أي مكان وفي أي وقت.
- تفعيل أدوات التعليم الإلكتروني: كالمنتديات، والمدونات، والبريد الإلكتروني.
- دعم المكتبات الإلكترونية؛ لتسهيل عملية الوصول إلى أوعية رقمية.

ويرى الباحث أن التدريب الإلكتروني من أفضل الأساليب التي تناسب ظروف وإمكانات عصر التكنولوجيا، والذي فرض على جميع الميادين؛ حيث يتميز هذا التدريب بانخفاض تكاليفه مع زيادة العدد، كما يمكن للمتدربين الرجوع للتدريب والاطلاع عليه عند الاحتياج إليه في أي وقت، كما أن المتدرب هو المتحكم في العملية التعليمية، أما المدرب فيكتفي بتوجيه المتدرب، كذلك فالمتدرب الأقل مستوى لديه وقت لرفع مستواه والمتميز يستطيع التقدم دون انتظار الأقل مستوى.

فروض البحث:

بعد الدراسة النقدية للإطار النظري والدراسات السابقة يُمكن للباحث صياغة الفروض الآتية: -

1. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لقدرات أعضاء هيئة التدريس لصالح القياس البعدي.
2. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للتحول نحو التعليم الإلكتروني لصالح القياس البعدي.

إجراءات البحث:

1 - **منهج البحث:**- نظراً لطبيعة البحث الحالي وأهدافه اعتمد الباحث على المنهج شبه التجريبي والتصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة.

2 - **حدود البحث:**

- الحدود الموضوعية:- تتمثل في بيئات التعلم الشخصية (PLE) وقدرات أعضاء هيئة التدريس.
- الحدود الزمنية:- تم تطبيق الشق الميداني لهذا البحث خلال الفترة الزمنية من 2016/4/16 إلى 2016/4/29.
- الحدود المكانية:- تم تطبيق الشق الميداني لهذا البحث في جامعة الحدود الشمالية، بالمملكة العربية السعودية.

3 - **عينة البحث:-**

تكون مجتمع البحث من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية، وتم اشتقاق عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس (رجالاً/ نساءًا)، بعدد من كليات الجامعة (التربية والآداب، وإدارة الأعمال، والاقتصاد المنزلي، والمجتمع، والعلوم والآداب) حيث تكونت العينة الاستطلاعية من (26) عضو هيئة تدريس، في حين تكونت العينة الأساسية من (34) عضو هيئة تدريس.

4 - **أدوات البحث:**

أ- مقياس قدرات أعضاء هيئة التدريس:- (إعداد/ الباحث).

1 - **الهدف من المقياس:**

يهدف هذا المقياس إلى قياس قدرات أعضاء هيئة التدريس بكليات (التربية والآداب، وإدارة الأعمال، والاقتصاد المنزلي، والمجتمع، والعلوم والآداب) بجامعة الحدود الشمالية.

ويتكون هذا المقياس من عدد (40) مفردة لقياس قدرات أعضاء هيئة التدريس، قام الباحث بصياغتها بعد الاطلاع على بعض المقاييس السابقة التي عُنيت بقياس قدرات أعضاء هيئة التدريس.

2 - **صدق المقياس:-**

قام الباحث بحساب صدق مقياس قدرات أعضاء هيئة التدريس باستخدام صدق المحكمين وصدق المحتوى اللاوشي Lawshe Content Validity Ratio (CVR) حيث تم عرض الاختبار في صورته الأولية على عدد (8) من أساتذة تكنولوجيا التعليم والمناهج وطرق التدريس بالجامعات السعودية مصحوباً بمقدمة تمهيدية تضمنت توضيحاً لمجال البحث، والهدف منه، والتعريف الإجرائي لمصطلحاته، بهدف التأكد من صلاحيته وصدقه لقياس قدرات أعضاء هيئة التدريس، وإبداء ملاحظاتهم حول: -

- مدى وضوح وملائمة صياغة مفردات المقياس.
- مدى وضوح تعليمات المقياس.
- مدى كفاية عدد مفردات المقياس.
- تعديل أو حذف أو إضافة ما يرونه يحتاج إلى ذلك.

وقد قام الباحث بحساب نسب اتفاق المحكمين السادة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات على كل مفردة من مفردات المقياس من حيث: مدى تمثيل مفردات المقياس لقياس قدرات أعضاء هيئة التدريس. كما قام الباحث بحساب صدق المحتوى باستخدام معادلة لاوشي Lawshe لحساب نسبة صدق المحتوى Content Validity Ratio (CVR) لكل سؤال من أسئلة مقياس قدرات أعضاء هيئة التدريس (Johnston & Wilkinson, 2009).

ويوضح الجدول الآتي نسب اتفاق المحكمين ومعامل صدق لاوشي لمقياس قدرات أعضاء هيئة التدريس.

جدول رقم (1)

نسب اتفاق المحكمين ومعامل صدق لاوشي لمقياس قدرات أعضاء هيئة التدريس (ن=8)

م	العدد الكلي للمحكمين	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق ٪	معامل صدق لاوشي CVR	القرار المُتعلق بالمفردة
1	8	8	0	100	1	تُقبل
2	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
3	8	8	0	100	1	تُقبل
4	8	6	2	75	0.500	تُعدل وتُقبل
5	8	8	0	100	1	تُقبل
6	8	8	0	100	1	تُقبل
7	8	6	2	75	0.500	تُعدل وتُقبل
8	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
9	8	8	0	100	1	تُقبل
10	8	8	0	100	1	تُقبل
11	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
12	8	8	0	100	1	تُقبل
13	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
14	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
15	8	8	0	100	1	تُقبل
16	8	6	2	75	0.500	تُعدل وتُقبل
17	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
18	8	8	0	100	1	تُقبل
19	8	8	0	100	1	تُقبل
20	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
21	8	8	0	100	1	تُقبل
22	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
23	8	6	2	75	0.500	تُعدل وتُقبل
24	8	8	0	100	1	تُقبل
25	8	6	2	75	0.500	تُعدل وتُقبل
26	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
27	8	8	0	100	1	تُقبل
28	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
29	8	8	0	100	1	تُقبل
30	8	8	0	100	1	تُقبل
31	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
32	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
33	8	8	0	100	1	تُقبل
34	8	8	0	100	1	تُقبل
35	8	6	2	75	0.500	تُعدل وتُقبل
36	8	8	0	100	1	تُقبل
37	8	6	2	75	0.500	تُعدل وتُقبل
38	8	6	2	75	0.500	تُعدل وتُقبل
39	8	8	0	100	1	تُقبل
40	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
متوسط النسبة الكلية للاتفاق على المقياس					٪ 90.94	

يتضح من الجدول السابق أن نسب اتفاق السادة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات على أسئلة مقياس قدرات أعضاء هيئة التدريس تتراوح ما بين (٪100-75).

كما يتضح من الجدول السابق اتفاق السادة المحكمين على مفردات مقياس قدرات أعضاء هيئة التدريس بنسبة اتفاق كلية بلغت (٪90.94).

وعن نسبة صدق المحتوى (CVR) للاوشي يتضح من الجدول السابق أن جميع مفردات مقياس قدرات أعضاء هيئة التدريس تتمتع بقيم صدق محتوى مقبولة، كما بلغ متوسط نسبة صدق المحتوى للمقياس ككل (0.819) وهي نسبة صدق مقبولة.

وقد أفاد الباحث من أراء وتوجيهات السادة المحكمين من خلال مجموعة من الملاحظات مثل: -

- تعديل صياغة بعض مفردات المقياس؛ لتصبح أكثر وضوحاً.
- إعادة ترتيب بعض المفردات بتقديم بعضها على بعض.

ومن خلال حساب صدق مقياس قدرات أعضاء هيئة التدريس بطريقتي صدق المحكمين وصدق لاوشي يتضح أن المقياس يتمتع بمعامل صدق مقبول؛ مما يشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي، والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها البحث.

3 - ثبات المقياس: -

معامل ثبات ألفا كرونباخ:

Cronbach's alpha

قام الباحث بحساب ثبات مقياس قدرات أعضاء هيئة التدريس باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، وقد بلغت قيمة معامل ثبات مقياس قدرات أعضاء هيئة التدريس باستخدام طريقة ألفا كرونباخ ككل، وهي (0.809) وهي قيمة معامل ثبات مرتفع.

معامل ثبات إعادة التطبيق:

Test- Retest

قام الباحث بحساب ثبات مقياس قدرات أعضاء هيئة التدريس باستخدام طريقة إعادة التطبيق، وذلك بإعادة تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية البالغ عددها (26) عضو هيئة تدريس بفاصل زمني قدره (3) أسابيع، وقد بلغت قيمة معامل ثبات إعادة التطبيق للمقياس ككل (0.843**) وهو معامل ثبات دال إحصائياً عند مستوي دلالة (0.01).

ومما تقدم ومن خلال حساب ثبات مقياس قدرات أعضاء هيئة التدريس بطريقتي ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق يتضح أن المقياس

يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات، مما يشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي، والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها البحث.

ب- مقياس التحول نحو التعليم الإلكتروني: (إعداد/ الباحث).

1 - وصف المقياس:

يهدف هذا المقياس إلى التحول نحو التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات (التربية والآداب، وإدارة الأعمال، والاقتصاد المنزلي، والمجتمع، والعلوم والآداب) بجامعة الحدود الشمالية.

ويتكون هذا المقياس من عدد (30) مفردة لقياس التحول نحو التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس، قام الباحث بصياغتها بعد الاطلاع على بعض المقاييس السابقة التي عُنيت بقياس قدرات أعضاء هيئة التدريس.

2 - صدق المقياس:

قام الباحث بحساب صدق مقياس التحول نحو التعليم الإلكتروني باستخدام صدق المحكمين وصدق المحتوى للاوشي Lawshe Content Validity Ratio (CVR) حيث تم عرض الاختبار في صورته الأولية على عدد (8) من أساتذة تكنولوجيا التعليم والمناهج وطرق التدريس بالجامعات السعودية مصحوباً بمقدمة تمهيدية تضمنت توضيحاً لمجال البحث، والهدف منه، والتعريف الإجرائي لمصطلحاته، بهدف التأكد من صلاحيته وصدقه لقياس التحول نحو التعليم الإلكتروني، وإبداء ملاحظاتهم حول: -

- مدى وضوح وملائمة صياغة مفردات المقياس.
- مدى وضوح تعليمات المقياس.
- مدى كفاية عدد مفردات المقياس.
- تعديل أو حذف أو إضافة ما يرونه يحتاج إلى ذلك.

وقد قام الباحث بحساب نسب اتفاق المحكمين السادة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات على كل مفردة من مفردات المقياس من حيث: مدى تمثيل مفردات المقياس لقياس التحول نحو التعليم الإلكتروني. كما قام الباحث بحساب صدق المحتوى باستخدام معادلة لاوشي Lawshe لحساب نسبة صدق المحتوى Content Validity Ratio (CVR) لكل سؤال من أسئلة مقياس التحول نحو التعليم الإلكتروني.

ويوضح الجدول الآتي نسب اتفاق المحكمين ومعامل صدق لاوشي لمقياس التحول نحو التعليم الإلكتروني.

جدول رقم (2)

نسب اتفاق المحكمين ومعامل صدق لاوشي لمقياس التحول نحو التعليم الإلكتروني (ن=8)

م	العدد الكلي للمحكمين	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق ٪	معامل صدق لاوشي CVR	القرار المُتعلق بالمفردة
1	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
2	8	8	0	100	1	تُقبل
3	8	8	0	100	1	تُقبل
4	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
5	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
6	8	8	0	100	1	تُقبل
7	8	8	0	100	1	تُقبل
8	8	8	0	100	1	تُقبل
9	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
10	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
11	8	6	2	75	0.500	تُعدل وتُقبل
12	8	8	0	100	1	تُقبل
13	8	6	2	75	0.500	تُعدل وتُقبل
14	8	8	0	100	1	تُقبل
15	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
16	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
17	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
18	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
19	8	8	0	100	1	تُقبل
20	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
21	8	8	0	100	1	تُقبل
22	8	8	0	100	1	تُقبل
23	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
24	8	6	2	75	0.500	تُعدل وتُقبل
25	8	8	0	100	1	تُقبل
26	8	8	0	100	1	تُقبل
27	8	8	0	100	1	تُقبل
28	8	8	0	100	1	تُقبل
29	8	6	2	75	0.500	تُعدل وتُقبل
30	8	8	0	100	1	تُقبل
متوسط النسبة الكلية للاتفاق على المقياس					٪ 92.08	

يتضح من الجدول السابق أن نسب اتفاق السادة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات على أسئلة مقياس التحول نحو التعليم الإلكتروني تتراوح ما بين (75-100٪).

كما يتضح من الجدول السابق اتفاق السادة المحكمين على مفردات مقياس التحول نحو التعليم الإلكتروني بنسبة اتفاق كلية بلغت (92.08٪).

وعن نسبة صدق المحتوى (CVR) للاوشي يتضح من الجدول السابق أن جميع مفردات مقياس التحول نحو التعليم الإلكتروني تتمتع بقيم صدق محتوى مقبولة، كما بلغ متوسط نسبة صدق المحتوى للمقياس ككل (0.842) وهي نسبة صدق مقبولة.

وقد أفاد الباحث من أراء وتوجيهات السادة المحكمين من خلال مجموعة من الملاحظات مثل:-

- تعديل صياغة بعض مفردات المقياس؛ لتصبح أكثر وضوحاً.
- إعادة ترتيب بعض المفردات بتقديم بعضها على بعض.

ومن خلال حساب صدق مقياس التحول نحو التعليم الإلكتروني بطريقتي صدق المحكمين وصدق لاوشي يتضح أن المقياس يتمتع بمعامل صدق مقبول؛ مما يشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي، والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها البحث.

3 - **ثبات المقياس:**

□ **معامل ثبات ألفا كرونباخ: Cronbach's alpha**

قام الباحث بحساب ثبات مقياس التحول نحو التعليم الإلكتروني باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، وقد بلغت قيمة معامل ثبات مقياس التحول نحو التعليم الإلكتروني باستخدام طريقة ألفا كرونباخ ككل، وهي (0.782) وهي قيمة معامل ثبات مرتفع.

□ **معامل ثبات إعادة التطبيق: - Test- Retest**

قام الباحث بحساب ثبات مقياس التحول نحو التعليم الإلكتروني باستخدام طريقة إعادة التطبيق، وذلك بإعادة تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية البالغ عددها (26) عضو هيئة تدريس، بفاصل زمني قدره (3) أسابيع، وقد بلغت قيمة معامل ثبات إعادة التطبيق للمقياس ككل (0.826**) وهو معامل ثبات دال إحصائياً عند مستوي دلالة (0.01).

ومما تقدم ومن خلال حساب ثبات مقياس التحول نحو التعليم الإلكتروني بطريقتي ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق يتضح أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات، مما يشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي، والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها البحث.

برنامج التدريب الإلكتروني المقترح:

يستند هذا البرنامج التدريبي إلى بيئات التعلم الشخصية (PLE)؛ بهدف تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية في التحول نحو التعليم الإلكتروني، وتطلب تنفيذ البرنامج التدريبي القائم على بيئات التعلم الشخصية (16) ساعة تدريبية.

- **الأهداف العامة للبرنامج التدريبي:**

1. تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية.
2. تنمية قدرات التحول نحو التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية.

- **الأهداف السلوكية للبرنامج التدريبي:**

بعد الانتهاء من هذا البرنامج التدريبي يجب أن يكون المتدرب قادراً على أن:

1. يُجيد استخدام الأدوات المتاحة في النظام.
2. يدير صفحته الشخصية.
3. يُضيف إعلانات إلى صفحته الشخصية.
4. يرفع الواجبات ويصححها.
5. يُعد اختباراً إكترونياً في مجال تخصصه.
6. يُدير المحتوى التعليمي ويُصنفه.
7. يُصمم المنتديات ويديرها.
8. يستخدم الرسائل والبريد الإلكتروني.

- **طرائق التدريس المستخدمة في البرنامج التدريبي:**

1. طريقة المحاضرة.
2. طريقة المناقشة.
3. طريقة العصف الذهني.
4. طريقة التعلم التعاوني.
5. طريقة الرحلات المعرفية Web Quest.

- **محتوى البرنامج التدريبي:**

1. مقدمة عن التعليم الإلكتروني ونظام بلاك بورد.
2. كيفية تسجيل الدخول لموقع النظام.
3. تحرير المعلومات الشخصية.
4. التعرف على الوحدات النمطية (Modules).
5. قائمة المقرر الرئيسة.
6. تسجيل الدخول كطالب إلى مقرر خاص، وحل الواجبات والاختبارات والمشاركة في المنتديات.
7. عناصر إنشاء المحتوى والتركيز على كل عنصر لإنتاج مقرر إلكتروني.
8. الإعلانات، إضافة رابط وكيفية إنشائها.
9. البريد الإلكتروني ورسائل الدورة التدريبية والتقويم.
10. 1الواجبات إنشاؤها ورفعها للطلاب، وبعد ذلك تقييمها بعد رد الطلاب عليها.
11. تصميم شكل المقرر التدريبي وبنيته.
12. الاختبارات إنشاؤها وتصميمها، ومن ثم التحكم بنشرها.
13. مركز التقديرات وتقييم الواجبات والاختبارات.
14. 1 إنشاء المنتديات وسلاسل الرسائل وإعدادات المنتدى.

- **التخطيط الزمنى لجلسات البرنامج التدريبي:** –

تطلب تنفيذ البرنامج التدريبي القائم على بيئات التعلم الشخصية عدد (8) جلسات تدريبية

بواقع عدد (16) ساعة تدريبية، ويوضح الجدول الآتي المخطط الزمنى والمحتوى التعليمي لجلسات البرنامج التدريبي:

- **صدق البرنامج التدريبي:**

تم عرض البرنامج التدريبي القائم على بيئات التعلم الشخصية في صورته الأولية على عدد (8)

جدول رقم (3)

المخطط الزمنى والمحتوى التعليمي لجلسات البرنامج التدريبي

م	اليوم	التوقيت	المحتوى التعليمي والتدريبي	عدد الساعات
1	الاثنين	10-12	▪ التطبيق القبلي لأدوات البحث والترحيب بالمشاركين وتوعيتهم بطبيعة البرنامج وعدد الجلسات ومواعيد اللقاءات.	2
2	الأربعاء	12-2	▪ مقدمة عن التعليم الإلكتروني ونظام بلاك بورد. ▪ كيفية تسجيل الدخول لموقع النظام. ▪ تحرير المعلومات الشخصية.	2
3	الاثنين	10-12	▪ التعرف على الوحدات النمطية (seludoM). ▪ قائمة المقرر الرئيسة. ▪ تسجيل الدخول كطالب إلى مقرر خاص وحل الواجبات والاختبارات والمشاركة في المنتديات.	2
4	الأربعاء	12-2	▪ عناصر إنشاء المحتوى والتركيز على كل عنصر لإنتاج مقرر إلكتروني. ▪ الإعلانات، إضافة رابط وكيفية إنشائها. ▪ البريد الإلكتروني ورسائل الدورة التدريبية والتقويم.	2
5	الاثنين	10-12	▪ الواجبات إنشاؤها ورفعها للطلاب وبعد ذلك تقييمها بعد رد الطلاب عليها. ▪ تصميم شكل المقرر التدريبي وبنيته.	2
6	الأربعاء	12-2	▪ الاختبارات إنشاؤها وتصميمها، ومن ثم التحكم بنشرها. ▪ مركز التقديرات وتقييم الواجبات والاختبارات.	2
7	الاثنين	10-12	▪ إنشاء المنتديات وسلاسل الرسائل وإعدادات المنتدى.	2
8	الأربعاء	12-2	التطبيق البعدي لأدوات البحث وتقويم البرنامج وغلقه وشكر السادة المشاركين.	2
المجموع الكلي				16

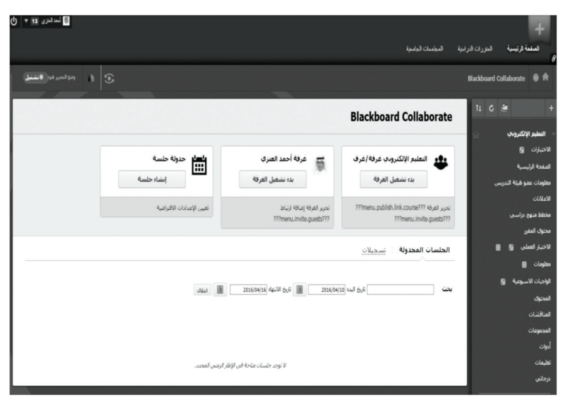
جدول رقم (4)

نسب اتفاق السادة المحكمين حول البرنامج التدريبي القائم على بيئات التعلم الشخصية (ن=8)

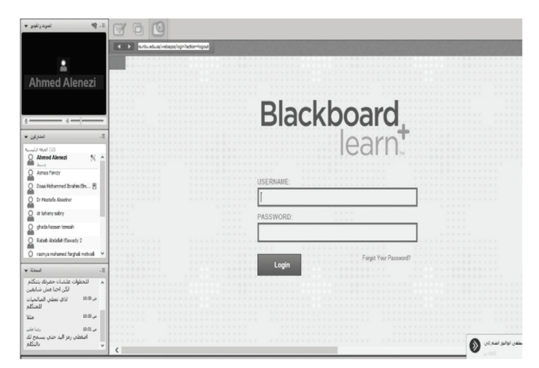
م	البند	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق ٪
1	وضوح أهداف البرنامج التدريبي.	8	0	100
2	مدى الترابط بين جلسات البرنامج التدريبي.	8	0	100
3	مدى الترابط بين أهداف البرنامج التدريبي ومحتواه.	7	1	87.5
4	مدى كفاية المدة الزمنية المُخططة للبرنامج التدريبي.	6	2	75
5	مدى فعالية الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج التدريبي.	7	1	87.5
6	مدى فعالية الأنشطة المختلفة ومدى ارتباطها بأهداف البرنامج التدريبي.	8	0	100
7	مدى كفاية أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج التدريبي وملائمتها.	7	1	87.5
النسبة الكلية للاتفاق على البرنامج		٪ 91.07		

من أساتذة تكنولوجيا التعليم والمناهج وطرق التدريس بالجامعات السعودية مصحوباً بمقدمة تمهيدية تضمنت توضيحاً لمجال البحث، والهدف منه، والتعريف الإجرائي لمصطلحاته؛ بهدف التأكد من صلاحيته وصدق بنائه وقدرته على تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية في التحول نحو التعليم الإلكتروني، وإبداء ملاحظاتهم حول مدى: -

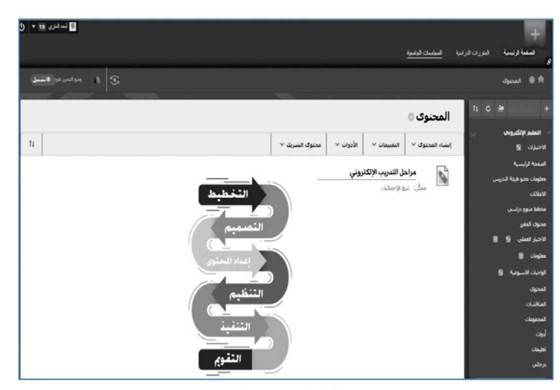
- وضوح أهداف البرنامج التدريبي.
- الترابط بين جلسات البرنامج التدريبي.
- الترابط بين أهداف البرنامج التدريبي ومحتواه.
- كفاية المدة الزمنية المُخططة للبرنامج التدريبي.
- فعالية الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج التدريبي.
- فعالية الأنشطة المختلفة ومدى ارتباطها بأهداف البرنامج التدريبي.
- كفاية أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج التدريبي وملائمتها.



شكل (3) البرنامج التدريبي



شكل (4) البرنامج التدريبي



شكل (5) البرنامج التدريبي

ويوضح الجدول رقم (4) نسب اتفاق السادة المحكمين حول البرنامج التدريبي القائم على بيئات التعلم الشخصية.

يتضح من الجدول السابق أن نسبة الاتفاق الكلية من قبل السادة المحكمين على صلاحية البرنامج التدريبي القائم على بيئات التعلم الشخصية بلغت (91.07٪)، وهي نسبة اتفاق مرتفعة؛ مما يُشير إلى صلاحية البرنامج للتطبيق والوثوق بالنتائج التي سيُسفر عنها البحث.

وتوضح الأشكال (3-5) بعض شاشات البرنامج التدريبي.

نتائج البحث

ومناقشتها وتفسيرها:

يتناول هذا الجزء اختبار صحة فروض البحث وتفسير النتائج ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، ويختتم الباحث هذا الجزء بتوصيات البحث والبحوث المقترحة.

اعتمد الباحث في التحليل الإحصائي للبيانات للتأكد من صحة فروض البحث من عدمها على الأساليب الإحصائية الآتية: -

- اختبار «ت» t-Test للمقارنة بين المتوسطات المرتبطة وغير المرتبطة.

جدول (5)
دلالة الفروق وحجم التأثير بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لقدرات أعضاء هيئة التدريس (ن=34)

المتغيرات	القياس القبلي		القياس البعدي		دلالة الفروق		حجم التأثير (η2)	
	م	ع	م	ع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القيمة	الدلالة
قدرات أعضاء هيئة التدريس	17	11.135	39	11.196	8.124	0.01	0.667	مرتفع

جدول (6)

دلالة الفروق وحجم التأثير بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للتحول نحو التعليم الإلكتروني (ن=34)

المتغيرات	القياس القبلي		القياس البعدي		دلالة الفروق		حجم التأثير (η2)	
	م	ع	م	ع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القيمة	الدلالة
التحول نحو التعليم الإلكتروني	61.16	7.57	83.28	4.32	14.798	0.01	0.869	**مرتفع**

- حجم التأثير Effect Size.
- نسبة الكسب المعدل لبلاك Blacke Modified Gain Ratio.

واستخدم الباحث في التحليل الإحصائي للبيانات حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS) (20، وفيما يلي اختبار فروض البحث وتفسير النتائج ومناقشتها: -

1 - اختبار الفرض الأول:

ينص على أنه يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لقدرات أعضاء هيئة التدريس لصالح القياس البعدي.

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار «ت» t-test للمجموعات المرتبطة لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لقدرات أعضاء هيئة التدريس.

كما قام الباحث بحساب حجم التأثير مربع إيتا (η2) للتعرف على حجم تأثير البرنامج التدريبي القائم على بيئات التعلم الشخصية (PLE) في تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية.

ويوضح الجدول السابق رقم (5) دلالة الفروق وحجم التأثير بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لقدرات أعضاء هيئة التدريس.

يتضح من الجدول السابق أنه يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لقدرات أعضاء هيئة التدريس لصالح القياس البعدي، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (8.124) وهي

قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).

وعن حجم تأثير (η2) البرنامج التدريبي القائم على بيئات التعلم الشخصية (PLE) في تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية، يتضح من الجدول السابق أن حجم تأثير البرنامج التدريبي القائم على بيئات التعلم الشخصية (PLE) في تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية بلغ (0.667)، وهو حجم تأثير مرتفع، أي: أن نسبة التباين في قدرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية، والتي ترجع للبرنامج التدريبي القائم على بيئات التعلم الشخصية (PLE) هي (66.7٪).

2 - اختبار الفرض الثاني:

ينص على أنه «يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للتحول نحو التعليم الإلكتروني لصالح القياس البعدي».

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار «ت» t-test للمجموعات المرتبطة لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للتحول نحو التعليم الإلكتروني.

كما قام الباحث بحساب حجم التأثير مربع إيتا (η2) للتعرف على حجم تأثير البرنامج التدريبي القائم على بيئات التعلم الشخصية (PLE) في تنمية التحول نحو التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية.

ويوضح الجدول رقم (6) دلالة الفروق، وحجم التأثير بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للتحول نحو التعليم الإلكتروني.

يتضح من الجدول السابق أنه يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للتحول نحو التعليم الإلكتروني لصالح القياس البعدي، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (14.798)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).

وعن حجم تأثير (2) البرنامج التدريبي القائم على بيئات التعلم الشخصية (PLE) في تنمية التحول نحو التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية، يتضح من الجدول السابق أن حجم تأثير البرنامج التدريبي

القائم على بيئات التعلم الشخصية (PLE) في تنمية التحول نحو التعليم الإلكتروني بلغ (0.869)، وهو حجم تأثير مرتفع، أي: أن نسبة التباين في التحول نحو التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية، والتي ترجع للبرنامج التدريبي القائم على بيئات التعلم الشخصية (PLE) هي (86.9٪).

مناقشة وتفسير نتائج البحث:

فيما يختص بالدراسات التي بحثت في فعالية برامج التدريب الإلكتروني تتفق هذه النتيجة مع نتائج الكثير من الدراسات والبحوث السابقة مثل دراسة (أبو خطوة، 2013م) والتي كشفت نتائجها عن فاعلية برنامج مقترح قائم على التدريب الإلكتروني عن بعد في تنمية بعض مهارات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس، كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (بدر، 2011م) والتي كشفت نتائجها عن فعالية برنامج تدريبي عبر الإنترنت في تنمية معارف ومهارات بناء الاختبارات التحصيلية لدى معلمات الرياضيات، كذلك تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الحميري، 2008م) والتي كشفت نتائجها عن وجود أثر دال إحصائياً لبرنامج تدريب إلكتروني مقترح لتدريب معلمي العلوم على بعض استراتيجيات التدريس الحديثة، وأخيراً تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الخيال، 2007) والتي كشفت نتائجها عن فاعلية برنامج مقترح للتدريب عن بعد لتنمية مفاهيم علم الفضاء ومهارات تدريسها لدى معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية.

ويُرجع الباحث هذه النتيجة إلى الأسباب الآتية:

- تعد بيئة التدريب الإلكتروني إحدى المداخل الحديثة القائمة على استخدام تكنولوجيا المعلومات في تصميم المواقف التعليمية، والتي تزيد من استخدام استراتيجيات التعلم النشط واستراتيجيات التعلم المتمركز حول المتدرب، كما أنها تشجع على التعليم الإيجابي وربط المعلومة، كما تؤدى إلى التجريب والمشاهدة والاستنتاج.
- مكّن برنامج التدريب القائم على بيئات التعلم الشخصية السادة أعضاء هيئة التدريس - عينة البحث - من التعبير

بحرية عن أفكارهم مع إتاحة الوقت لهم للتعلم والمشاركة.

- تنوع مصادر المعلومات في برنامج التدريب القائم على بيئات التعلم الشخصية حيث تم استخدام طرق متنوعة؛ لتوصيل المحتوى التعليمي.
- المرونة الكافية لبرنامج التدريب القائم على بيئات التعلم الشخصية في تلبية الاحتياجات الفردية وأنماط التعلم لدى السادة أعضاء هيئة التدريس - عينة البحث - باختلاف مستوياتهم وأعمارهم وأوقاتهم.
- احتواء برنامج التدريب القائم على بيئات التعلم الشخصية على العديد من الأنشطة التعاونية والفردية المتدرجة والمتكاملة، والتي قد يكون من شأنها المساهمة في تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والتحول نحو التعلم الإلكتروني.
- غلب على برنامج التدريب القائم على بيئات التعلم الشخصية طابع التفاعلية، والتعلم عن طريق الأنشطة فأصبح المتدرب إيجابياً باستمرار في موقف التعلم؛ وهذا من شأنه أن يعظم من مكاسب المتدرب التعليمية.

ومن خلال الأسباب العلمية المنطقية السابقة يتضح للباحث منطقية نتائج هذه الدراسة، والتي كشفت عن برنامج تدريبي قائم على بيئات التعلم الشخصية (PLE)؛ لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية في التحول نحو التعليم الإلكتروني.

توصيات ومقترحات البحث:

من خلال نتائج البحث الحالي يوصي الباحث بما يلي:

1. ضرورة العناية ببرامج تدريب أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم الجامعي، وتطويرها بحيث تتلاءم مع احتياجاتهم والمشكلات التي تواجههم أثناء عمليات التعليم والتعلم والتدريب.
2. التوسع في برامج التدريب الإلكتروني بمؤسسات التعليم الجامعي؛ لتصبح نظاماً فردياً وجزءًا من منظومة التدريب، وليس نظاماً ثانوياً يدعم النظام التقليدي فحسب.
3. توفير نظام داخل مؤسسات التعليم

الجامعي لجمع احتياجات التدريب الإلكتروني لأعضاء هيئة التدريس باعتبارها الأساس الذي ترتكز عليه برامج التدريب الإلكتروني وإعداد البرامج التي تحقق ذلك.

4. إعداد قائمة تدريبية مصنفة إلى تخصصات علمية وأدبية؛ لتحقق رغبات واتجاهات أعضاء هيئة التدريس بما يدعم التعليم الإلكتروني داخل مؤسسات التعليم الجامعي ويحقق أكبر فائدة منه.

5. ضرورة العناية بإدخال بيئات التعلم الشخصية (PLE) والفصول الافتراضية ببرامج التدريب الإلكتروني داخل مؤسسات التعليم الجامعي.

المراجع:

أولاً / المراجع العربية:

بدر، بثينة. (2011م). فعالية برنامج تدريبي عبر الإنترنت في تنمية معارف ومهارات بناء الاختبارات التحصيلية لدى معلمات الرياضيات. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 19(2) 2.

الحازمي، بندر عبد الله. (2014). لقاء مع الأستاذ / بندر عبد الله الحازمي المشرف على شبكة التدريب عن بعد. أجرى اللقاء: إدارة منهل الثقافة التربوية. متاح على: http://www.manhal.net/articles.php?action=show&id=2692

الحميري، عبد القادر. (2008م). أثر برنامج تدريب إلكتروني مقترح لتدريب معلمي العلوم على بعض استراتيجيات التدريس الحديثة. (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

أبو خطوة، السيد عبد المولى. (2013م). فاعلية برنامج مقترح قائم على التدريب الإلكتروني عن بعد في تنمية بعض مهارات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس. المؤتمر الدولي الثالث للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، الرياض.

الخيال، نيفين. (2007م). برنامج مقترح للتدريب عن بعد لتنمية مفاهيم علم الفضاء ومهارات تدريسها لدى معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية. (رسالة ماجستير). كلية التربية، الإسكندرية: جامعة الإسكندرية.

الشتيحي، إيناس. (2010م). التنمية المهنية لمعلمات رياض الأطفال عبر الإنترنت. الندوة الأولى في تطبيقات تقنية المعلومات والاتصال في التعليم والتدريب. كلية التربية، الرياض: جامعة الملك سعود.

العنزي، أحمد بن معجون. (2014م). عوامل نجاح مشروعات التعليم الإلكتروني بالجامعات الناشئة. مؤتمر الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية- آفاق في تكنولوجيا التربية، جمهورية مصر العربية: جامعة القاهرة.

قنديل، علاء. (2010م). التعليم عن بعد ودوره في تدريب القيادات التعليمية. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد. (2014م). حلقة النقاش الثانية عشرة- ممارسات التعلم الإلكتروني، عوامل النجاح، الجوف: جامعة الجوف.

المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد. (2014م). حلقة النقاش الثالثة عشرة- بيئات التعلم الإلكتروني المستقبلية، الرياض: جامعة الملك سعود.

مصطفى، مصطفى أبو النور. (2014م). المستويات المعيارية لبيئات التعليم الشخصية للموهوبين علميا. مؤتمر الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية-آفاق في تكنولوجيا التربية، جمهورية مصر العربية: جامعة القاهرة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abu Khutwa, S. (2013). *Effectiveness of a proposed program based on the distance e-training in the development of some of the e-learning skills for the faculty members (In Arabic)*. Riyadh: 3rd International conference on e-learning and distance education.

Alenezi, A. (2014). *Projects on e-Learning for universities as their emerging success factors* (In Arabic). Submitted to Arab Society for Technology Education Conference, Horizons in Education Technology, Egypt: Cairo University.

Altimari, F., Plastina, A. F., Cronin M. D., Servidio R. C., Caria M., and Pedrazzoli A. (2012). *Authoring tutored, adaptive e-courses in a personal learning environment:* A *dynamic syllabus and dynamic assembly approach*. Proceedings of WCECS, USA: San Francisco, *1*, 236-242.

Asabere, N.Y. & Enguah, S.E. (2012). Use of information & communication technology (ICT) in tertiary education in Ghana: A case study of electronic learning (e-learning). *International Journal of Information and Communication Technology*, *2* (1), (ISSN: 2223-4985).

Bader, B. (2011). Effectiveness of online training program in development the knowledge and skills of building the achievement tests for math teachers (In Arabic). *Journal of Arab Studies in Education and Psychology*, *19*, (2/2).

Dawoodi, A. M. (2010). Explore e-learning in the distance education programs for universities in Saudi Arabia. *Journal of educational and psychological studies: Journal of the College of Education in Zagazig*.

Dhaoa, M. B. (2008). *The system of higher education after (conceived proposal*). Paper presented to the 16th Congress, distance education in the Arab world, Egypt.

Downes, S. (2005). *E-Learning 2.0: In e-Learn Magazine, New York: Association for Computing Machinery*. Retrieved October, 2014 from http://www.elearnmag.org/subpage.cfm?section=articles&article=29-1

Fournier, S. H., Kop, R. & Sitlia, H. (2011). *The value of learning analytics to networked learning on a personal learning environment*, LAK'11. Proceedings of the 1st International Conference on Learning Analytics and Knowledge, in Banff, Alberta, ACM, ISBN: 978-1-4503-0944-8, pp. 104-109.

Johnston, P. & Wilkinson, K. (2009). Enhancing validity of critical tasks selected for college and university program portfolios. *National forum of teacher education journal*, *19*, (3), 1-6.

Khademi, M., Kabir H.,& Haghshenas M. (2011). *E-learning as a powerful tool for knowledge management. In International Proceedings of Computer Science and Information Technology*, *12*, 35-39.

Khademi, M., Kabir H. & Haghshenas M. (2011). *E-learning as a powerful tool for knowledge management*. In International Conference on Distance Learning and Education (ICDLE 2011). P.16-18.

Pearson, E., Green, St. & Gkatzidou, V. (2008). *Enabling learning for all through adaptable personal learning*

environments. Proceedings Ascility Melbourne, p. 742-749.

Schaffert, S. & Hilzensauer, W. (2008). On the way towards personal learning environments: seven crucial aspects. *eLearning Papers*, 9, 1-10.

White, S. & Davis, H. C. (2011). *Rich and personal revisited translating ambitions for an institution personal learning environment into a reality.* The PLE Conference 2011. Southampton, UK.

فلسفة التعليم عن بعد وأهدافه في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

هند محمد عبد الله الأحمد و وفاء إبراهيم فهد الفريح

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

(قدم للنشر في 1436/06/10 هـ؛ وقبل للنشر في 1438/02/06 هـ)

ملخص البحث: هدفت هذه الدراسة إلى تحديد متطلبات تحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وذلك بعد تكوين إطار مرجعي لفلسفة التعليم عن بعد في الجامعات السعودية، وتحديد أهداف عامة للتعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والكشف عن واقع تنفيذ برامج التعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوبيه الوثائقي والمسحي. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على الأهداف العامة للتعليم عن بعد التي يمكن تحقيقها في الجامعات السعودية، كما توصلت إلى أن وجهة نظر أفراد عينة الدراسة على واقع تنفيذ برامج التعليم عن بعد كانت مرضية بدرجة عالية على عدد من ملامح واقع تنفيذ البرامج، وأن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة جداً على وجود متطلبات لتحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد في الجامعات السعودية. وخلصت المقابلة إلى أنه يمكن تحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد عندما تتبنى الجامعات السعودية فلسفة واضحة للتعليم عن بعد، تنفذ فيه مقررات إلكترونية تفاعلية، ومواءمة مخرجات التعليم عن بعد لسوق العمل وإيجاد المرجعية الأساسية والوحيدة لهذا النوع من التعليم. وتوصلت الدراسة إلى العديد من التوصيات في ضوء نتائج الدراسة.

كلمات مفتاحية: فلسفة–التعليم عن بعد–الجامعات السعودية–أعضاء هيئة التدريس

*****

Philosophy of Distance Education and its Objectives in Saudi Universities from the Perspectives of Faculty Members

Hind Mohammed Abdullah Al-Ahmad (*) & Wafa Ibrahim Fahd Freeh (**)1

Imam Muhammad bin Saud Islamic University

(Receivied 30/3/2015 ; accepted for publication 6/11/2016)

Abstract: The aim of this study is to determine the requirements for achieving the general objectives of distance education in Saudi universities from the perspectives of faculty members after a reference framework has been established for the philosophy of distance education in Saudi universities. It also aimed to set general objectives of distance education, and to expose the status quo of distance education implementation in Saudi universities. The study adopted the documentary and descriptive survey approach. The following are some of the most important results of the study: The sample population of the study considerably agreed on the general objectives of distance learning that can be achieved in Saudi universities. It also found that the study sample has highly concentrated on a number of features of the actual distance education programs. Moreover, the study revealed the agreement of the study population largely on the existence of requirements to achieve the overall objectives of distance education in Saudi universities. The study concluded that the objectives of distance learning could be achieved once Saudi universities adopt a clear philosophy therefore, where interactive electronic courses can be designed and implemented. The outputs of distance learning is expected to meet the labor market needs, and the only basic reference of this type of education should be established. The research is concluded with several recommendations in the light of the study results.

Key words: philosophy, distance education, Saudi universities, faculty members

(*) للمراسلة:

(*)أستاذ مشارك ، قسم أصول التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية،ص.ب:7349 -13216-الرياض.

(**) أستاذ مشارك، قسم أصول التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية،ص.ب9555 -11433-الرياض، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

(1) Associate Professor, Foundations of Education Dept., Imam Muhammad bin Saud Islamic University.P.O.Box7349-13216-Riyadh. .

(2) Associate Professor, Foundations of Education Dept., Imam Muhammad bin Saud Islamic University. P.O. Box 955511423-Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia.

E-mail:hend_alahmad@hotmail.com E-mail:Walifariah@yahoo.com



DOI: 10.12816/0037198

المقدمة

أصبح التعليم عن بعد منتشراً بسرعة في الجامعات، ليس في الدول المتقدمة فحسب بل حتى في جامعات الدول النامية تحاول جادة الإفادة من إيجابيات هذا النظام.

وعلى مستوى الجامعات الخليجية فقد أثبتت دراسة استطلاعية عن واقع التعليم عن بعد بجامعات دول مجلس التعاون لدول الخليج العربي أن معظم الجامعات الخليجية تخطط للأخذ بنظام التعليم عن بعد؛ لما له من إيجابيات، (عفيفي،2007).

فالاندماج الذي حصل بين التقنية والاتصالات فتح آفاقاً رحبة للجامعات؛ لحل المشاكل التي تعاني منها الجامعات مثل مشكلة القبول والاستيعاب ومشكلة النقص في أعضاء هيئة التدريس في بعض التخصصات، ومشكلة تعلم الفتاة.

وهناك مبررات عديدة تدفعنا للأخذ بنظام التعليم عن بعد في الجامعات، كما أكدتها العديد من الدراسات والبحوث في هذا المجال منها:

- فقد أشارت دراسة بكر إلى أنه يرتبط بفلسفة التعليم المستمر، ليس من أجل التعليم وحده، ولكن من أجل التعليم والتنمية ومواجهة المتطلبات والحاجات والمهارات التي تستحدث يوماً بعد يوم، وفي شتى المجالات (بكر، 2000م).
- وقد أكد الزكري أن البحث العلمي أثبت أن الحاجز المكاني ليس له تأثير سلبي على مخرجات التعليم أو التحصيل العلمي، فكثير من الدراسات تشير إلى أنه ليس هناك فرق في التحصيل الأكاديمي بين الطلاب الذين تلقوا تعليمهم عن بعد وبين أقرانهم الذين تلقوا تعليمهم في حجرات الدراسة (الزكري، 1423هـ).
- إضافة إلى أنه يتناسب مع التقدم العلمي السريع والتراكم المعرفي الكبير الذي نعيشه هذه الأيام فمتابعة الجديد في مجال ما، كالطب وهندسة الحاسب الآلي مثلاً يمكن أن يتم عن بعد يومياً عبر الشبكة العالمية للمعلومات (الإنترنت)؛ لهذا يعد الأخذ بهذا النوع من التعليم مواكبة للعصر ومسايرة لظروف الحياة التي نعيشها اليوم.

مشكلة الدراسة:

وتأسيساً على ما تقدم، وانطلاقاً من أهمية توظيف التقنيات في الجامعات السعودية، تم التوجه نحو تأسيس عمادات للتعليم عن بعد، تكون مسؤولة عن تطوير فعاليات التعليم عن بعد، إذ عملت الجامعات من خلالها على تطوير برامجها، وتحسين مشاريعها التنموية بغية استيعاب الأعداد الكبيرة من الملتحقين بالتعليم الجامعي، لاسيما وأن مؤشرات خطة التنمية التاسعة للدولة(1431-1435هـ) تؤكد على وجود تزايد مستمر في معدلات الالتحاق بالتعليم العالي، فقد ارتفع عدد الطلاب

المقيدين في التعليم العالي من 571.8 ألف طالب وطالبة في عام 1424-1425هـ إلى 759.9 ألف طالب وطالبة في العام 1430-1439هـ. وهذا التزايد الكبير من الملتحقين بالتعليم العالي، يستلزم إحداث تغييرات في نظام الالتحاق والقبول، وبطريقة تتناسب مع مطالب الاعتماد الأكاديمي والجودة التعليمية، ومطالب نشر التعليم وتوسيع نطاقه وتحقيق ديمقراطية التعليم. وفي هذا السياق بين الغامدي(2012) أهمية استخدام نظام التعليم عن بعد؛ لتطوير التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، وتخطي العقبات التي تواجهه؛ لما لهذا النظام من فوائد إيجابية؛ إذ يوسع قاعدة التعليم العالي ويتيحه لجميع الراغبين في الالتحاق به من مختلف مناطق المملكة، بتكاليف قليلة مقارنة بتكاليف الجامعات التقليدية. ويؤيد الغديان(2007م) ذلك، حيث يرى أن خبراء التعليم، والباحثين أكدوا أن التعليم عن بعد بمثابة ضرورة قصوى للجامعات، لحل الكثير من المشكلات التي تواجهها، وكذلك لمواكبة النقلة التعليمية الكبيرة في العصر الحاضر الذي اتسم بالتقنية العالية؛ إذ يتيح هذا النوع من التعليم الانفتاح على العالم عن طريق التعامل المباشر مع مصادر المعلومات.

وانطلاقا من حداثة برامج التعليم عن بعد في الجامعات السعودية؛ فالأمر يستلزم دراسات متعمقة، لبحث فلسفتها وسبل تطويرها، والوصول إلى نتائج تسهم في تطوير الوضع الحالي وتحسينه، وهو أمر مؤكد عليه في النظم الجامعية في الدول المتقدمة. وفي هذا الخصوص، يؤكد العلي(1425هـ) ذلك بقوله «تسعى بعض الجامعات الأمريكية والأوروبية والعربية التي قامت بتقديم برامج التعليم عن بعد، من التحقق من فعالية كفاءة تلك البرامج، سواء من وجهة نظر الطلاب، أو من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس عن بعد».

ومن ثم فإن مشكلة الدراسة تتمثل قي الأسئلة التالية:

س1: ما الإطار المرجعي لفلسفة التعليم عن بعد في الجامعات؟

س2: ما الأهداف العامة للتعليم عن بعد التي يمكن تحقيقها في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

س3: ما واقع تنفيذ برامج التعليم عن بعد في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

س4: ما متطلبات تحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحقيق ما يأتي:

1. تكوين الإطار المرجعي لفلسفة التعليم عن بعد في الجامعات.
2. تحديد أهداف عامة للتعليم عن بعد في

الجامعـات السـعودية مـن وجهـة نظـر أعضاء هيئـة التدريـس.

3. الكشـف عـن واقـع تنفيـذ برامـج التعليم عن بعـد في الجامعـات السـعودية مـن وجهـة نظـر أعضـاء هيئـة التدريس.

4. تحديـد متطلبـات تحقيـق الأهـداف العامـة للتعليـم عـن بعـد في الجامعـات السـعودية من وجهـة نظـر أعضـاء هيئـة التدريـس.

أهمية الدراسة:

1. تتمثـل الأهمية النظرية في تكويـن إطار مرجعي لفلسـفة التعليـم عن بعـد في عصر لا يسـتطيع التعليـم الجامعـي في المملكة العربية السـعودية أن يلبـي الطلب المتزايـد عليـه دون الإفادة من الصيـغ المتعـددة للتعليـم الجامعـي، وبخاصـة التعليـم عـن بعد.

2. تتمثـل الأهميـة التطبيقيـة في تطبيـق أهـداف عامـة بنـاء عـلى فلسـفة واضحـة للتعليـم عـن بعـد وعلى متطلبـات تحقيـق هذه الأهـداف في الجامعـات السـعودية.

حدود الدراسة:

الحـدود الموضوعيـة: تقتـصر هـذه الدراسـة عـلى فلسـفة التعليـم عن بعـد وأهدافـه ومتطلبـات تحقيقها في الجامعـات السـعودية مـن وجهـة نظـر أعضـاء هيئة التدريـس.

الحـدود الزمنيـة: طبقـت هـذه الدراسـة في الفصـل الـدراسي الثاني مـن العام الجامعـي 1435/ 1434هـ.

الحـدود المكانيـة: تقتصر هذه الدراسـة عـلى أعضاء هيئـة التدريـس بجامعـة الإمـام محمـد بـن سـعود الإسـلامية، والجامعـة السـعودية الإلكترونيـة بمدينـة الريـاض بالمملكـة العربيـة السـعودية.

مصطلحات الدراسة:

1. التعليـم عـن بعـد: ويعـرف إجرائيـاً في هـذه الدراسـة بأنـه: أحد أنـماط التعليم المسـتخدمة في الجامعـات والـذي يقـوم عـلى توظيـف تكنولوجيـا الاتصال بأشـكالها المتعددة، بهدف توفـير التعليـم لـكل مـن يطلبـه دون أن تحـول العقبـات الخاصـة بالبعـد المكاني أو الزمـاني، أو عـدم تواجـد الجامعـات التقليديـة بـين التعليـم ومـن يرغب فيـه، وهو لذلـك يختلف مـن حيـث الشـكل والمضمـون عـن التعليـم التقليـدي.

2. فلسـفة التعليـم عـن بعـد: وتعـرف إجرائيـاً في هـذه الدراسـة بأنهـا: الرؤيـة الفكريـة المنظمـة والمحـددة للتعليـم عـن بعـد في كليتـه وشـموليته، بداية من أهدافـه وانتهاء بعمليات تقويمـه؛ لتكـون موجهـة ومرشـدة لمسـيرته في الجامعـات في المملكـة العربيـة السـعودية وفق عقيدتهـا ومبادئها الإسـلامية، وتوجـه حركته؛ لبنـاء الأجيـال التـي تسـاهم في صنـع والتنمية المنشـودة للمجتمـع السـعودي وتحقيقهـا.

الإطار النظري والدراسات والبحوث السابقة:

أولا: الإطار النظري:

التعليم عن بعد: مفهومه، مبادئه، أهدافه، أهميته، مبرراته، خصائصه:

مفهوم التعليم عن بعد:

يعد التعليم عن بعد من أحدث الاتجاهات العالمية في مجال التعليم الجامعي، حيث إنه يتيح للأفراد أن يتعلموا حسب اختيارهم لمكان الدراسة ووقتها، ووفقاً لسرعة كل منهم في التعليم بأقل تكلفة ممكنة، في إطار أكثر حرية ومرونة، ومن خلال وسائل متعددة تتناسب وظروف وخصائص كل متعلم.

وقد تعددت المفاهيم للتعليم عن بعد؛ فقد عرفه دوهمن Dohmen بأنه «شكل من أشكال الدراسة الذاتية المنظمة يقوم فيها فريق من المربين بعمليات إرشاد الطلبة، وتقديم المواد التعليمية لهم، وتأمين ومراقبة نجاحهم، ويتم ذلك من بعد عن طريق وسائط يمكنها تغطية مسافات طويلة». (كمال،1995م). ويعرفه جوناسان Jonassan بأنه «تعليم اختياري يكون فيه تحكم الطالب في التعليم أكثر من المعلم». (الرواف، 2009م). ويعرفه ضحاوي بأنه «نظام تعليمي يقوم على إيصال المادة التعليمية إلى الجهات المستفيدة والمستخدمين عبر وسائل اتصالات مختلفة ويكون المتعلم فيها بعيداً عن المعلم، ومن ثم فهو شكل من أشكال التعليم الذي يتمتع بوجود مؤسسة تعليمية فاعلة من حيث التخطيط والتحضير للمواد التعليمية والاهتمام بشؤون الطلبة، ويركز على استخدام كافة الوسائل التعليمية؛ وذلك لإيجاد حلقة وصل بين المعلمين والمتعلمين»(ضحاوي،2008م). ويشير بيتر Peters إلى أن التعليم عن بعد «صيغة صناعية لإنتاج المواد التعليمية عالية الجودة، التي تعتمد على التنظيم الجيد وتقسيم العمل والإنتاج المتسلسل، وذلك بهدف تعليم أكبر عدد ممكن من الطلاب بأماكن إقامتهم»(الراشد،1429هـ). ويتضح مما سبق:

أ- أنه نظام تعليمي يختلف عن نظم التعليم التقليدية التي تربط التعليم بتواجد المتعلم في المؤسسة التعليمية التقليدية، طيلة فترة الدراسة.

ب- أن التعليم عن بعد نظام مفتوح للجميع فهو تعليم جماهيري، لا يتقيد بوقت ولا بفئة من المتعلمين، ولا يقتصر على مستوى أو نوع من التعليم.

ج- أنه يضع حداً للتواجد الفيزيقي الدائم بين المعلم والمتعلم تحت سقف واحد، ويستعيض عن ذلك باستخدام مجموعة من الوسائط التي تسمح بحدوث التعلم.

د- أنه تعليم اختياري يتحكم به المتعلم أكثر من المعلم.

هـ- أنه لحدوث التعليم عن بعد لابد من وجود مؤسسة تنظم الخدمات التعليمية والفصل بين المعلم والمتعلم والتخطيط التربوي الذي تقوم به المؤسسة التعليمية.

التعليم عن بعد والتعليم المفتوح:

نجد أن هناك خلطاً كبيراً وتداخلاً بين مصطلح التعليم عن بعد، والتعليم المفتوح، فكثير من الباحثين يؤكدون في كتاباتهم أن التعليم عن بعد مرادف للتعليم المفتوح. ولكن هذا غير صحيح، وقد تنبه بعض الكتاب إلى ذلك ووضحوا في كتاباتهم الفرق بين المصطلحين، ومن أمثلة هؤلاء الكتاب رونتري (في مالك،2000م، ص:26) حيث تحدث عن علاقة التعليم عن بعد بالتعليم المفتوح قائلًا: «في حين أننا نجد التعليم عن بعد داخلاً في منظومات التعليم المفتوح، فإننا لا نجد العكس، وهو دخول التعليم المفتوح في منظومات التعليم عن بعد؛ لأن التعليم المفتوح يعمل على تمكين المتعلم كيفما كان من الوصول إلى العلم والتحكم فيه، وذلك باستخدام مواد التعلم الذاتي، أما التعلم عن بعد فلا داعي أن يكون مفتوحاً».

وكذلك طرح كل من ماري و دليد (في مالك،2000 م) التساؤل هل التعليم عن بعد هو التعليم المفتوح؟ وأجابا على هذا التساؤل بقولهما: «إن التعليم عن بعد هو جزء أو فرع من التعليم المفتوح، ولكنه ليس مرادفاً له»، واتفق معهما في ذلك فل رس (في مالك، 2000م) وأكد أن التعليم عن بعد مجموعة فرعية من التعليم المفتوح. وتؤيد نجوى جمال الدين (في مالك،2000 م) هذا الفرق بين التعليم المفتوح والتعليم عن بعد عند حديثها عن المصطلحات التي تتداخل في مضمونها مع مصطلح التعليم المفتوح. فترى أن التعليم عن بعد يركز على كيفية الاتصال بالمتعلم أو الوصول إليه. بينما يركز التعليم المفتوح على كيفية التعليم وأهدافه في ضوء خصائص المتعلم وظروفه الخاصة، ورأت أن التعليم عن بعد نظام فرعي من التعليم المفتوح.

وفي السياق نفسه أوضح الربيعي (1425هـ) أن ثمة فروقا بين التعليم المفتوح والتعليم عن بعد حيث أشاروا إلى التعليم المفتوح بأنه اصطلاح يستخدم ليعبر عن الجامعات والكليات ذات الإدارة أو السياسة التعليمية المنفتحة أو الميسرة.

ومن ثم فإن التعليم المفتوح يمكن أن يتم في إطار نظام التعليم وجهاً لوجه أو نظام التعليم عن بعد، في حين يستطيع المتعلم في إطار التعليم عن بعد الحصول على المعارف والخبرات دون الحاجة إلى التواصل المباشر مع الجامعة.

مبادئ التعليم عن بعد:

تتمثل مبادئ التعليم عن بعد فيما يلي:

1. مبدأ تفريد التعليم: أي أن العملية التعليمية يجب أن تصمم بطريقة توافق استعدادات الفرد وقدراته وميوله واتجاهاته وسرعته في التعلم.
2. مبدأ ضبط المتعلم لعملية تعلمه: أي أن المتعلم يقبل على عملية التعلم بدافع ذاتي وبرغبة حقيقية في التعلم.

3. مبدأ التعليم المستمر: أي أن التعليم عملية مستمرة مدى الحياة، فقد يرغب الإنسان في تنمية نفسه مهنياً أو علمياً أو ثقافياً ...إلخ، ولابد من إعطائه الفرصة لكي يفعل هذا في أي وقت.
4. مبدأ التعلم الذاتي: أي أن يتعلم المتعلم بمفرده من بعد معتمداً على ذاته في أغلب الأوقات.
5. مبدأ ديمقراطية التعليم: بمعنى أن التعليم حق لكل فرد من أفراد المجتمع بغض النظر عن لونه وجنسه وعرقه وظروفه وعمره (المهدى، 2008م، ص: 708- 707).
6. مبدأ الإتاحة: وهي تعني أن الفرص التعليمية في الجامعات متاحة للجميع بغض النظر عن كافة أشكال المعوقات الزمانية والمكانية.
7. مبدأ المرونة: وهي تخطي جميع الحواجز التي تنشأ بفعل النظام أو بفعل القائمين عليه. ولكن هذه الزاوية قد أخذت بكثير من الحذر في أكثر برامج التعليم عن بعد المعاصرة.
8. تحكيم المتعلم: وتعني أن الطلبة يمكنهم ترتيب موضوعات المنهج المتعددة بحسب ظروفهم وقدراتهم، واختيار أساليب تقويمه كذلك، إلا أن هذه الخاصية تؤخذ بتحفظ شديد في معظم برامج التعليم عن بعد المعاصرة.
9. اختيار أنظمة التوصيل: وذلك أنه نظراً لأن المتعلمين لا يتعلمون بالطريقة نفسها فإن اختيارهم الفردي لأنظمة التوصيل العلمي (بالمراسلة، بالبرمجيات والحاسوب، بالهوائيات، باللقاءات) يعد سمة أساسية لهذا النمط من التعليم.
10. الاعتمادية: وتعني مدى مناسبة البرامج الدراسية ودرجاتها العلمية للأغراض المتوخاة منها مقارنة بغيرها، ومن زاوية أخرى فهي تعني الاعتراف بهذه البرامج وآلياتها وقابلية محتواها للاحتساب في مؤسسات متعددة (صيام،2005م؛ الياور، 2007م).
11. التأثير والفاعلية: أثبتت الكثير من البحوث التي أجريت على نظام التعليم عن بعد، أثبتت أنه يوازي أو يفوق في التأثير والفاعلية نظام التعليم التقليدي، وذلك عندما تستخدم التقنيات التكنولوجية.
12. المقدرة أو الاستطاعة: كثير من أشكال التعليم عن بعد لا تكلف كثيراً من المال، مثال على ذلك التعليم عبر جهاز التلفاز، فمعظم المنازل اليوم يوجد بها جهاز تلفاز وكذلك هناك العديد من المكاتب والشركات لديها خطوط هواتف، مما يمكن من استعمال البريد الصوتي والاجتماعات

الهاتفية الجماعية.

13. الإحساس المتعدد: فهنالك العديد من الخيارات لتوصيل المواد الدراسية التي تلبي جميع الاحتياجات ولأي فرد، فهنالك من يتعلم بصورة أفضل من المادة الدراسية المتلفزة، وهنالك من يفضل التفاعل مع برامج الكمبيوتر، وهنالك من يتعلم أفضل من المادة الدراسية المسجلة في أشرطة الكاسيت وغيرها من الوسائل.

14. التفاعل: يتيح نظام التعليم عن بعد زيادة التفاعل بين المعلم والطالب، وخصوصاً أولئك الطلاب الذين يخجلون من طرح الأسئلة والاستفسارات أمام زملائهم، كما يتيح إمكانية تلبية المعلم لاحتياجات طالب معين دون علم بقية الزملاء.

15. الاستمرارية: إن عملية الاستمرار في الدراسة تعني تخطي بعض الظروف والعقبات الوقتية.

أهداف التعليم عن بعد:

إن أهداف التعليم عن بعد على المستوى العام ترتكز على: (العباسي، 2010م)

أ- إعطاء فرصة إضافية للراغبين في متابعة دراستهم الجامعية في اختصاصات التعليم عن بعد وتوفير فرص للتعليم المستمر لمن يرغب بالحصول على مؤهل علمي عال، ورفع المستوى الثقافي للمقبولين في نظام التعليم عن بعد ليتمكنوا من تولي الوظائف وفق خطة التنمية وحاجة سوق العمل.

ب- توسيع فرص القبول الجامعي على المستوى الوطني إضافة، إلى تبني فلسفة جديدة للتعليم، تجمع بين الفكرة القائمة على ذاتية التعليم والتطبيق العملي لها.

ج- تبني برامج ومناهج جديدة تساعد على الانخراط في سوق العمل.

د- تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وديمقراطية التعليم، من خلال إتاحة الفرص التعليمية لمن حرموا منها بسبب أو آخر، دون ترك أعمالهم أو منازلهم نظراً لمسئولياتهم الاجتماعية والاقتصادية.

وعلى ضوء العرض السابق، يمكن إجمال أهم الأهداف على النحو التالي:

1. توفير فرص التعليم لكل مواطن مع الإيمان بقيمة استمرارية التعلم.
2. توفير حرية الدراسة للمتعلم بتحريره من القيود.
3. توفير نمو مهني للعاملين في مواقع العمل.
4. توفير أساليب ووسائط تعليمية جديدة.
5. توفير فرص التعاون البحثي والتعليمي بين الجامعات.
6. إعداد وتنمية الكوادر المتنوعة في مجالات الحياة المتعددة حسب احتياجات المجتمع.

7. الإسهام في حل المشكلات الناجمة عن عجز التعليم التقليدي عن استيعاب الأعداد المتزايدة الراغبة بالدراسة الجامعية.
8. توفير الفرص لمن فاتتهم فرصة إكمال تعليمهم مما يحقق مبدأ ديمقراطية التعليم.
9. توفير فرص التعليم والتدريب المستمرين في أثناء الخدمة والعمل.
10. الإسهام في تعليم المرأة وتشجيعها على ذلك.
11. الإسهام في تعليم الكبار ومحو الأمية.

أهمية التعليم عن بعد ومبرراته:

شهدت السنوات القليلة الماضية تحولاً تربوياً سريعاً، وزيادة مستمرة في عدد الدول التي اتجهت إلى الاستعانة بالتعليم عن بعد بديلاً، وأحياناً مكملاً للتعليم التقليدي، على اعتبار أنه وسيلة اقتصادية لنشر التعليم بين قطاعات حرمت منه.

ومن خلال ما تقدم يمكن إجمال أهم المبررات التي دعت لضرورة الأخذ بنظام التعليم عن بعد فيما يلي: (دويدي،2010م ؛ العباسي،2010م)

أ- **المبررات الجغرافية**: بعد المسافة بين المتعلمين والمؤسسة التعليمية ووجود مناطق معزولة جغرافياً كالصحاري والجزر والجبال الشاهقة.

ب- **المبررات السياسية**: حيث تشهد بعض الدول اضطرابات سياسية وعدم استقرار، وهذا يؤدي إلى إغلاق المؤسسات التربوية والجامعات لذا يفيد التعليم عن بعد في مثل هذه الحالات، كما يمكن استخدام التعليم عن بعد من أجل بث البرامج الثقافية والسياسية.

ج- **المبررات الاجتماعية الثقافية**: يساعد انتشار التعليم على استيعاب التغيرات الاجتماعية والثقافية والتقنية والإسهام في تنميتها، والإسهام أيضاً في برامج محو الأمية وتعليم الكبار.

د- **المبررات الاقتصادية**: تقديم الخدمات التعليمية لشرائح المحرومين من الفقراء، وإمكانية تعليم عدد كبير من الطلبة بتكلفة أقل، وتوفير الوقت والجهد الذي يساعد في تقليل التكلفة المادية.

هـ- **المبررات العلمية والتكنولوجية**: التطور السريع في مجالات المعرفة المختلفة والتكنولوجيا وضرورة مواكبتها.

و- **المبررات النفسية**: مراعاة الفروق الفردية وإعادة الثقة للمتعلمين الكبار وتلبية طموحات المجتمع ومراعاة مشاعرهم.

وبالإضافة للمبررات السابقة يلخص الراشد والغديان (الراشد، 1429هـ) ، (الغديان،2007م) مبررات التعليم عن بعد كذلك فيما يلي:

1. إن التعليم عن بعد يساهم في استيعاب

أعـداد كبـيرة جداً من الدارسـين تفـوق القدرة الاسـتيعابية للتعليـم التقليـدي، وذلـك نظـراً للاعتـماد عـلى الوسـائط التعليميـة وإعـداد المـواد التعليميـة القائمـة عـلى الدراسـة الذاتيـة.

2. إن التعليـم عـن بعـد يعتمد على التعلـم الذاتي، ويحـث الدارسـين عـلى مواكبـة التطـورات المعرفية المتسـارعة، وهذا يوفر مسـاحة واسـعة للدارسـين لكـي يكتسـبوا مهـارات التعلـم والدراسـة الذاتيـة اللازمـين لمتابعـة كل جديد في المعرفـة.
3. الأخـذ بمبـدأ التعليـم المسـتمر الـذي أصبـح مطلبـاً أساسـياً للمجتمعـات المعـاصرة.
4. توفـير فـرص التعليـم الجامعـي لأولئـك الأفـراد الذيـن أعاقتهـم ظروفهـم الاقتصادية والاجتماعيـة عـن الالتحـاق بالجامعـات بعـد المرحلـة الثانويـة.
5. يمكـن التعليـم عـن بعـد الأفـراد في المناطـق النائيـة مـن مواصلـة تعليمهـم عـلى الرغـم مـن بعـد المسـافات، وذلـك مـن خـلال تأمين المقـررات والمـواد التعليميـة لهـم واسـتغلال النظـام التكامـلي متعـدد الوسـائط؛ لتسـهيل التفاعـل بـين الدارسـين والمشرفـين.
6. يسـمح التعليـم عـن بعـد للدارسـين بالجمـع بـين الدراسـة والعمـل، والاسـتمرار في الدور المنتـج إلى جانـب التحصيـل الـدراسي.
7. يتيـح نظـام التعليـم عـن بعـد للمـرأة والأم إكـمال تعليمهـا الجامعـي بـكل سـهولة ويـسر عـبر التقنيـات التربويـة وفي الأوقـات التـي تناسـبها.
8. دعـم الثقافـة القوميـة مـن خـلال التصـدي لمحـاولات الغـزو الثقـافي في ظـل الانفتـاح غير المسـبوق عـلى الثقافات الأخـرى، ويمكن لمؤسسـات التعليـم الجامعـي عن بعـد أن تقوم بـدور مهـم في مواجهة التيـارات الثقافيـة التي يرفضهـا المجتمـع، وإحداث التـوازن المطلوب بـين الثقافـة العربيـة الإسـلامية والثقافـات العالميـة الأخـرى.
9. يصلـــح التعليـــم عـــن بعـــد أن يُتبنـــى في المملكـة العربيـة السـعودية؛ لأسـباب عـدة مـــن أهمهـــا: اتســـاع المســـاحة الجغرافيـــة للمملكـة، ومحدوديـة القبـول في الجامعـات الســعودية كل عـــام مـــن خريجـــي الثانويـــة العامـــة، وكذلـــك قلـــة أعضـــاء هيئـــة التدريـــس في التعليـــم الجامعـــي، وخاصـــة مـن العنـصر النسـائي؛ ولذلـك فالأسـاليب المتبعـة في هـذا النـوع مـن التعليـم تسـاعد عـــلى الإفـــادة مـــن أعضـــاء هيئـــة التدريـــس القادريـن عـلى العمـل في هـذا المجـال، وأخـيراً بـــروز بعـــض المحـــاولات داخـــل المجتمـــع الســـعودي لتبنـــى هـــذا النـــوع مـــن التعليـــم. فجميـع هـذه الأسـباب تشـجع صنـاع القـرار في المملكـة عـلى تبنـي التعليـم عـن بعـد.

خصائص التعليم عن بعد:

هناك عدة خصائص يتصف بها التعليم عن بعد من أهمها:

أ- التعليم عن بعد يقوم على أساس انفصال المعلم عن المتعلم، حيث تكون أنشطة التعليم والتعلم -في الغالب الأعم- منفصلة في الزمان والمكان، بحيث يرتكز نظام التعليم والتعلم على أسلوب الدراسة المستقلة للمواد التعليمية، ولكن ذلك لا يعني بطبيعة الحال استبعاد التعليم المباشر تماماً. (ضحاوي، 2008).

ب- التعليم عن بعد يقوم على الاتصال الثنائي الاتجاه بين المتعلم والمرشد، ولا يقتصر على تقديم مواد تعليمية للتعلم الذاتي فقط. (صيام،2005م)

ج- التعليم عن بعد يتطلب دوراً متميزاً لمؤسساته، حيث يقوم ذلك الدور على أساس التعاون والتفاعل بين المعلمين والمرشدين والفنيين والمنتجين والمحررين والإداريين في عمليات إعداد المواد التعليمية وتوزيعها وتقويم أداء الطلاب.

د- التعليم عن بعد يحتاج إلى فريق عمل متكامل سواء في عمليات تصميم المواد التعليمية أو إنتاجها، الأمر الذي يتطلب اتباع نظام الإنتاج المتسلسل، وإدارة تقوم على مبدأ تقسيم العمل طبقاً للتخصص، ومباني جامعية ذات طابع خاص ومعامل متخصصة، ونظم اتصال على وجه الخصوص على درجة عالية من التميز (الراشد،1429هـ).

هـ- التعليم عن بعد يهيئ من خلال التقنيات الحديثة نمو التعليم الذاتي المستقل لتلائم حاجات الفرد ومتطلباته بحيث يسير المتعلم في نشاطه التعليمي وفقاً لإمكاناته وقدراته وحسب ظروفه العائلية أو الوظيفية وغيرها (صيام،2005م).

و- التعليم عن بعد يتطلب تحقيق نوع من الحوار التفاعلي بين طرفي العملية التعليمية -المعلم/ المتعلم- وفي هذا الشأن فقد أتاحت الوسائل الإلكترونية الحديثة تحقيق ذلك مع عدم إغفال دور المعلم أو المرشد (الراشد،1429هـ، ص:198؛ ضحاوي، 2008م).

ز- التعليم عن بعد يستخدم الوسائط التكنولوجية، الأمر الذي يتطلب كوادر فنية متخصصة لإعداد وإنتاج المواد التعليمية اللازمة (العربي،2007م)

ح- التعليم عن بعد يعطي الجميع الفرصة للتعلم بحيث لا يلزم بأن يكون ذا عمر زمني معين، وهو بهذا الأسلوب يشجع جميع الراغبين في التعليم على التعلم المستمر مدى الحياة (الغديان،2007م).

ط- التعليم عن بعد يتيح لمعظم أفراد المجتمع

الإفادة من البرامج التي يبثها من خلال الوسائط التكنولوجية، ومن ثم يتيح لمعظم أفراد المجتمع مشاهدة البرامج التعليمية وسماعها (عفيفي،2007م)

فلسفة التعليم عن بعد:

لما كان التعليم عن بعد أحد الصيغ التي يتم الأخذ بها في الجامعات، كان لابد له من فلسفة واضحة تخدم هدف التنمية داخل المجتمع، وتقف على حاجة أفراده ومتطلبات العصر الذي تعيشه واتجاهاته، وما يتسم به من تحولات اجتماعية وثقافية وغيرها، على أساس أن فلسفة أي تعليم تشتق من الفلسفة التربوية السائدة والتي تشتق بدورها من الفلسفة العامة للمجتمع، باعتبار التعليم نظاماً ضمن نظام أكبر له جوانبه المتعددة، ولابد له من أطر فكرية تقوم على قاعدة السلوك فرع من التصور، حيث لكل أساسه الفكري، وما من تعليم إلا وله الأساس الفكري الذي يحركه ويحكم توجهاته.

والتوجهات الفكرية الحاكمة للتعليم عن بعد تنطلق من فلسفة التعلم الذاتي وتعليم المتعلم كيف يعلم نفسه بنفسه من خلال الحاسب الشخصي وشبكة الإنترنت وغيرها، هذا التعلم الذي يعد أحد أهم استراتيجيات تعليم المجتمع في القرن الجديد، ذلك أنه في الوقت الذي تتراكم فيه المعرفة وتتضاعف بالصورة التي يستحيل على الجامعات تعليم الأفراد كل شيء، فإنه ليس أمامهم إلا أن يعلموا أنفسهم بأنفسهم، تحقيقاً لمستويات أفضل من النماء والارتقاء، وذلك باستخدام وسائط معينة وأساليب تكنولوجية متقدمة، يعتمد عليها التعليم عن بعد وفق استراتيجية تتضمن عدة نشاطات تعليمية، تعين الإنسان على تعليم نفسه بنفسه، وعلى اكتساب القدرة التي تسمح له بتحقيق ذاته، وتضمن له استمراريته في التعليم مدى الحياة.

فالتعليم عن بعد قد تتجسد فيه فكرة التعليم المستمر مدى الحياة، الذي يمثل ضرورة ملحة لا يمكن الاستغناء عنها في ظل ما يفرضه العصر من متطلبات ومتغيرات جديدة؛ حيث يتيح لأي فرد أن يلتحق به في الوقت الذي يراه مناسباً لظروفه؛ لتطوير معارفه باستمرار، وإعادة ضبط تقنياته ووسائله من أجل مردود تربوي أفضل، ونتائج معرفية أحسن تؤدي إلى تكوين فرد قابل لتحمل المسؤولية والمساهمة في بناء نفسه وسط متغيرات متسارعة، تحتم زيادة التأهيل وإعادة التعلم والتطوير المستمر، بإيجاد بيئات تعليمية متجددة، تتحكم فيها نظريات تتناغم ومبدأ التعلم من المهد إلى اللحد، الذي لا يعني مزيداً من المؤسسات والمناهج والشهادات، بقدر ما يعني شخصاً يستطيع أن يتعلم في الوقت الذي يحتاجه وفقاً لمبدأ التعلم حسب الطلب (السعادات،2010م)

ومعنى هذا أن التعليم عن بعد يعكس فلسفة تربوية يسعى من خلالها المتعلم إلى استمرار تطوره

التعليمي متى دعته الحاجة إلى ذلك، تواكباً مع المستجدات، والتي قد تتطلب أن يعود المتعلمون إلى الجامعات لاكتساب معارف جديدة.

وفي هذا التوجه قد ينظر إلى الفلسفة الحاكمة للتعليم عن بعد على أنه يمثل مرحلة من مراحل التطوير في الجامعات، تتيح الفرص أمام المعلم والمتعلم بإزالة الحواجز التي تتمثل في القبول والمكان والأسلوب والأفكار، وتحدث تغييرات أساسية في العلاقة التقليدية بين المعلم والمتعلم، ليستجيب الأول من خلال نظم التدريس والتربية لحاجات ومتطلبات الثاني في إطار المجتمع المحلي وغير المحلي الذي يعيش فيه، وذلك بهدف إيجاد بيئة تهيئ تحقيق فلسفة تعليمية تساعد على التفاعل الجيد بين أطرافه ومقوماته التي يستطيع من خلالها المتعلم أن ينفتح على أكثر من تخصص، ومن ثم مشاركة أكثر من معلم في إفادته. بالشكل الذي يريد من دافعية المتعلم للتعلم، وتنمية الاتجاهات الإيجابية، وزيادة الميول نحو التعلم، واكتساب القدرة على التفكير التعاوني وحل المشكلات (العباسي،2010م)

وأيا كانت التوجهات الحاكمة لفلسفة التعليم عن بعد فإنها لا تخرج في مجملها عن كونها ترجمة لفلسفة التعليم التي تعتمد على شبكات الحاسبات الإلكترونية في توسيع قاعدة الفرص التعليمية أمام الأفراد، وتخفيض كلفتها بالمقارنة مع نظم التعليم التقليدية، باعتبارها فلسفة تؤكد حق الأفراد في اغتنام الفرص التعليمية المتاحة وغير المقيدة بوقت ولا بفئة من المتعلمين وغير المقتصرة على مستوى أو نوع معين من التعليم، كما أنه لا يعتمد على المواجهة بين المعلم والمتعلم، بل على نقل المعرفة إلى المتعلم بوسائط تعليمية متقدمة، قد تكون بطريقة متزامنة (المعلم والمتعلم في وقت واحد)، أو بطريقة غير متزامنة عبر الإنترنت باستخدام الويب أو البريد الإلكتروني.

والتعليم عن بعد الذي يتخذ الشكل غير المتزامن يعبر في فلسفته عن شكل تعلمي لا يخضع لإشراف مباشر ومستمر من قبل المعلم، من خلال تواجده الفيزيقي مع المتعلمين في حجرة دراسية واحدة، وإن خضع لتنظيم معهدي يحدد مكانة الوسائل التقنية في العملية التعليمية، وتحقيق الاتصال بين المعلم والمتعلم دون الالتقاء وجها لوجه، بالصورة التي تساعد في الوصول إلى شرائح مختلفة تتفاوت أعمارها وتتباين خصائصها، مما يترجم مفهوم ديمقراطية التعليم إلى واقع مشاهد، وتلبية حاجة المجتمع من المؤهلين في مختلف التخصصات، مما يساعد في سد حاجاته، وتوفير الكوادر المطلوبة، وتوفير فرص الدراسة والتعليم المستمر لمن تعوذهم قدراتهم أو إمكاناتهم عن ذلك في إطار أشكال التعليم التقليدي، نتيجة قلة التكلفة وضآلة النفقات ، وتمكين العاملين من ملاحقة أشكال التقدم والإلمام بأحدث الاتجاهات في تخصصاتهم بما يوفر من فرص الالتحاق ببرامج التدريب، ودعم الاستقرار في المجتمع بما يوفر من فرص التعليم أمام القطاعات

البعيدة عن مناطق الدراسة، والمساهمة في تطوير المجتمع تقنياً.

وبقراءة ما جاء في هذه الفلسفة وتأمل اتجاهاتها المختلفة يتضح أنه مهما كان توجهها الحاكم لها (ذاتيا-مستمراً-غير متزامن-عن بعد)، فإنها تأتي انعكاساً للتغيرات الواسعة في المفاهيم التعليمية التي أحدثتها ثورات ثلاث العولمة، الثورة المعرفية، الثورة التكنولوجية-أدت إلى ظهور فلسفات تعليمية جديدة تهدف إلى التحرر من القيود والإفادة مما أحدثته هذه الثورات، وترتكز على فلسفة تعليمية غير محدودة الزمان والمكان، المحرك الرئيسي وراءها هو شبكة الإنترنت.

وإن المتفحص لانعكاسات هذه الثورات الثلاث على الفلسفة الحاكمة للتعليم عن بعد بتوجهاتها وأبعادها المتعددة يتضح له أن رسالة هذا التعليم قد ارتبطت ارتباطاً واضحاً بها، حيث استهدفت:

أ- تكوين المواطن العصري علمياً واجتماعياً وثقافياً ومهنياً حتى يصبح على درجة عالية من التعليم الجيد الذي يساعده في إتقان مهنته.

ب- تنمية الاتجاهات الإيجابية عند المتعلم نحو استقراء المعرفة من مختلف مصادرها بجودة عالية .

ج- إكساب المتعلم مهارات التعلم الذاتي التي تمكنه من البحث والحصول على المعرفة من منابعها المتعددة والتعامل معها واستخدامها بالصورة التي تمكنه من تحقيق ذاته وتزيد في رغبته نحو التعلم.

د- تمكين المتعلم من التفاعل والتكيف الإيجابي والفعال مع بيئته المحلية والعالمية.

هـ- كسر حاجز الرهبة من استخدام التكنولوجيا بين المتعلمين والمعلمين، بإكسابه مهارات ومقومات التعامل مع الأجهزة العلمية والتكنولوجية.

و- المساهمة في توفير مادة تعليمية متميزة على الشبكة العالمية.

ز- إكساب المتعلم القدرة على طرح الأسئلة ومناقشة القضايا المختلفة بالصورة التي تتحقق معها أقصى درجات المرونة وسرعة التفكير وقابلية النقل.

ح- تمكين المتعلم من التعامل مع تغير المعلومات والمعارف.

ط- تأكيد التوجه نحو الاستقلالية في التعلم والنظرة الموضوعية والناقدة.

ي- تنمية قدرة المتعلم على استشراف المستقبل واقتراح بدائل غير متوقعة.

ك- تزويد المتعلم بالخبرات والاتجاهات التي تساعد على النجاح في حياته العملية، وفي مواجهة مشكلات وتحديات المستقبل بطريقة منهجية تستند إلى التفكير العلمي.

ل- توفير الفرص للترقي المهني والتعليمي.

م- تهيئة الفرد لعالم سيصبح فيه العمل سلعة

نادرة، ليصبح قادراً على أن يوجد عمله بنفسه.

ن- المساهمة في جعل التعليم للتعلم، والتعلم لتحويل المعلومات إلى معرفة جديدة، والتعلم لترجمة المعرفة الجديدة إلى تطبيقات أكثر أهمية من مجرد حفظ معلومات نوعية واستظهارها.

وهذه الأهداف تؤكد على أنها فلسفة تركز على تنمية عدة مهارات لدى المتعلم في التعليم عن بعد، وهي مهارات يمكن تقسيمها إلى تسعة أنواع من المهارات: مهارة التعامل مع التكنولوجيا المتقدمة، مهارة البحث في مصادر المعلومات، مهارة تنظيم الموارد وتصنيفها، مهارات التواصل الأربعة (القراءة، الكتابة، التحدث، الاستماع). ومهارات التخصص وهي المهارات التي يتطلبها التخصص الذي التحق به المتعلم أو البرنامج الذي سجل به. ومهارات الميتامعرفية، مثل مهارات التنظيم الذهني وترشيد موارد الذاكرة، وسرعة المقارنة بين بدائل القرارات والحلول، ومهارات الاستدلال معلوماتيا وإحصائياً. ومهارات اجتماعية، ومهارات ما بعد المعلومات، وتعني القدرة على تجميع المعرفة من شظايا المعلومات المتناثرة عبر الشبكة والانفتاح العلمي لاقتفاء التوجهات العلمية.

دور التقنية في تطور التعليم عن بعد:

يشهد المجتمع ثورة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ألقت بظلالها على بنية النظام المجتمعي الفكرية والتربوية، وجعلت المجتمع مواجهاً بتحديين. الأول يكمن في التطور التقني والاتصالي، والثاني يكمن في كيفية الإفادة من هذا التطور وتكييفه لصالح الأجيال القادمة بالصورة التي تستطيع معها التكيف والإفادة من التدفق المعلوماتي المتنوع. وهو لا يتم إلا إذا أصبحت الجامعات مركزاً مهماً في تبني هذه التكنولوجيات، من حيث صناعتها وتسويقها، بالشكل الذي يقلل من الفجوة بين المجتمع الذي توجد فيه والمجتمعات الأخرى من ناحية، ويجيد استخدامها بما يعود بالنفع على أهم مقوماتها من ناحية ثانية.

وإن العمل على رأب هذه الفجوة والتقليل منها يتم من خلال استراتيجية تنهض بالمجتمع كوحدة واحدة، وفقاً لدراسات وخطط تبنى على الواقع الفعلي، ووفقاً للدعم الذي تتلقاه، وتعكس رغبة حقيقية في استخدام التكنولوجيا وتوظيفها في المؤسسات التعليمية عبر مواقع إلكترونية يتم من خلالها جسر الهوة الرقمية القائمة بين المجتمعات، وذلك بدعم الاستثمارات في البنى التحتية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الجامعات، خاصة أن للانقسام الرقمي أبعاداً متعددة، إذ يقسم المجتمعات حسب قدرتها على استعمال المعرفة وتكييفها وإنتاجها إلى بلدان متقدمة وأخرى نامية. ويشير تقرير التنمية البشرية لعام 2004م إلى أن دول منظمة التعاون الاقتصادي قد حققت أكثر

مـن (90٪) مـن إنتـاج تكنولوجيـا المعلومـات، وأنـه في الوقـت الـذي تكـون فيـه أجهزة الحاسـب وشـبكة المعلومـات فيها متاحـة للجميع تقتصر فيـه تكنولوجيا الاتصـال على القلـة الموسرة في الـدول الناميـة (منظمة التعـاون الاقتصـادي والتنميـة بالاشـتراك مـع البنـك الـدولي، 2004م).

والتعليـم عـن بعـد يعـد أحـد آليـات التقليـل مـن هـذه الفجـوة الرقميـة التـي رغـم اتفـاق المنظرين على كونهـا تعـبر عـن هـوة فاصلـة بـين الـدول المتقدمـة والـدول الناميـة في النفـاذ إلى مصـادر المعلومـات والمعرفـة والقـدرة عـلى اسـتغلالها، إلا أن التربويين قد عدوها قضيـة تعليمية في المقـام الأول، ومظهراً لفقدان المسـاواة في النفـاذ إلى فـرص التعليـم، وأن التعامـل معهـا يكمـن في إكسـاب المتعلـم القـدرة عـلى التعلـم الـذاتي مدى الحيـاة، والقدرة عـلى الإفادة من اتسـاعها بحسـن اسـتغلال الإمكانات التـي تتيحهـا تكنولوجيا المعلومـات والاتصالات وفي مقدمتهـا الإنترنت، وهو مـا تقـوم فلسـفة التعليـم عـن بعد عـلى تحقيقـه لا على أنهـا مجـرد أداة يسـتخدمها الإنسـان في حل مشـكلاته، بـل عـلى أنهـا العمليـة التـي يجـب أن تتسـع لتشـمل الظـروف الاجتماعية التـي أفرزتها، والجوانـب المختلفة للسـلوك الاجتماعـي فيـما يخـص تطبيقهـا. بعـد أن أصبـح ينظـر إليهـا على أنهـا معيـار الرقـي الاجتماعي. وهـي حتميـة تصورهـا رباعيـة حددهـا Anonymous في «عـلى العلـم أن يكتشـف، وعـلى التكنولوجيـا أن تطبـق، وعـلى الإنسـان أن يتكيـف، وعـلى البيئـة أن ترضـخ» (Tapscott،2002).

وهـذا الرضـوخ يكـون باسـتغلال مـا وفرتـه التكنولوجيـا الرقميـة مـن إمكانـات ضخمـة للنظـم التعليميـة، وكان مـن ثمارهـا التعليـم عـن بعـد. وقـد حـصر بعضـا منهـا صاحـب كتـاب «الثـورة الرقميـة» في إتاحـة فـرص التوجيـه الـذاتي في العمليـة التعليمية، بزيـادة وعي الأفراد بالأسـاليب المتعـددة للتعلم، إقامة عمليـة تقويـم مسـتمر طـوال التقـدم في التعليـم. وفي إتاحتهـا خيـارات فردية هائلـة في تطبيقاتهـا بالصـورة التـي تسـمح بمراعـاة الفـروق الفرديـة في التعليـم، والأخـذ بمبـدأ التعلـم في أي وقـت وفي أي مكان. وفي تخفيفهـا من قيـود الوقت في ممارسـة الأنشـطة والإبقاء عـلى حالـة التواصـل بـين أطـراف العمليـة التعليميـة والتأكيـد عـلى أهميتـه. ثـم باعتبارهـا اسـتثماراً مميـزاً؛ لأن تكلفـة المتعلم سـتكون منخفضة، كـما أن الحصول عـلى كميـة هائلـة مـن المعلومات سـيكون متاحـاً أيضاً بتكلفـة منخفضـة. (Tapscott،2002)

ثانياً:الدراسات والبحوث السابقة:

فيـما يـلي عـرض لبعـض الدراسـات والبحـوث المتعلقـة بموضـوع الدراسـة:

أجـرت هيـلاري بيراتـون (Hilary Perraton,1981) دراسـة حـول نظريـة التعليـم عـن بعـد، وقـد أوضحـت الدراسـة أن التعليـم عـن بعـد تـم تنظيمـه والتخطيـط لـه وتنفيـذه وإدارتـه جيـداً دون أيـة نظريـة. ولقـد تـم اسـتخدامه وتطبيقـه مـن خـلال المـادة المطبوعـة والراديـو أو التلفـون

لـلآلاف الذيـن لم يكونـوا قـد التحقـوا بالمدرسـة أو الكليـة أو التعليـم النظامـي، وكان يـمارس هـذا النـوع مـن التعليـم البريطانيـون في ربـوع وامتـداد انجلـترا، وعـلى امتـداد العـالم، ومـن خـلال هـذه الممارسـة بدأنـا نرصـد النتائـج؛ حيـث حقـق هـذا النـوع مـن التعليـم مبـدأ العدالـة الاجتماعيـة وتكافـؤ الفـرص التعليميـة بـين الأفـراد وانتهـت الدراسـة إلى القـول أن هـذا النـوع مـن التعليـم أفـاد مـن تطـور الوسـائل التكنولوجيـة التـي أدت إلى اسـتخدام وسـائل الاتصـال السـلكية واللاسـلكية والأقـمار الصناعيـة وأخـيراً الكمبيوتـر التـي أثـرت جوهريـاً عـلى الحيـاة المعـاصرة.

وفي دراسـة سامبسـون (Sampson,2003)بعنوان «إيجـاد متطلبـات التعليـم عن بعـد»، والتـي هدفت إلى تحديـد الغـرض والفلسـفة من خـلال تجربـة المتعلمين عـن بعـد ومعرفـة احتياجاتهـم، ونتـج عـن هـذه الدراسـة أن الطـلاب لديهـم قناعـة بمحتـوى المـواد والنـماذج المسـتخدمة والإفـادة مـن الواجبـات المعطاة والوقـت المعطـى لإكـمال الواجبـات، ولكـن واجهـوا مشـكلة وهـي الحصـول عـلى المعلومـة، وهـذه الأمور تعـد جوهرية لنجـاح التعليم عـن بعد، ونتـج عن هذه عـدة تسـاؤلات بخصـوص التعليـم عـن بعـد وقدرته عـلى توفـير احتياجـات المتعلم.

وأجـرى (الصالـح،2007م) دراسـة هدفـت إلى تحديـد متطلبـات دمـج التعليـم الإلكـتروني عـن بعـد في الجامعـات السـعودية، والخيـارات الأكثـر ملائمـة لبرامـج هـذا التعليـم ودرجاتـه العلميـة، والجمهـور المسـتهدف، ونظـم التوصيـل، وأسـلوب تطويـر المقـررات، وبرامـج إدارة التعلـم، والتطويـر المهنـي، ومعايـير الجـودة، إضافـة إلى اقـتراح نمـوذج أو إطـار لعمليـة الدمـج. وتكونـت عينـة الدراسـة مـن 65 خبـيراً، وقد بينـت نتائج الدراسـة أن جميع المسـتجيبين تقريبـاً وافقـوا بشـدة أو وافقـوا عـلى جميـع المتطلبـات الرئيسـة التالية: الخطـط والإدارة والسياسـات، والبنية التحتيـة والمصادر البشريـة، ومتطلبات محتـوى التعلم، وخدمـات الدعـم، والمصـادر التعليميـة، والبنيـة الثقافيـة. وتضمنـت الدراسـة عـدداً مـن التوصيـات منهـا: دراسـة احتياجـات هيئـة التدريـس للمهـارات المطلوبـة للتدريس على الشـبكة العنكبوتية مـع التركيز عـلى برامـج تطويـر مهنـي، تقديـم برامـج دراسـية في الجامعـات السـعودية لإعـداد المصادر البشريـة المؤهلة في مجـال تصميـم برامـج التعلـم الإلكـتروني عـن بعد، وتطويرهـا وإدارتهـا وصيانتهـا، توفـير فـرص مرنـة لتطويـر المقـررات الإلكترونيـة يجمـع بـين الأسـلوبين المركـزي وغـير المركـزي، التعـاون مع جامعـات عالمية معروفـة في المجـال، دراسـة مـدى رضـا الطـلاب وهيئـات التدريـس والإداريـين حول بعـض المقررات الإلكترونيـة التـي تقدم حاليـاً في الجامعـات على نطاق تجريبـي محـدد، وتوظيفهـا في عمليـة دمج نظـم التعليم الإلكـتروني عـن بعـد في هـذه الجامعـات.

وأجـرى (الدمنهـوري،2008م) دراسـة بعنـوان «تصـور مقـترح للتعليـم الجامعـي عـن بعـد في مـصر

في ضوء تحديات العولمة: دراسة تحليلية» وهدفت الدراسة إلى التعرف على أهمية التعليم عن بعد، وواقع تطبيقه في التعليم الجامعي في مصر، وأهم التحديات التي تواجهه، والتعرف على الاتجاهات العالمية المعاصرة في التعليم الجامعي عن بعد، وتقديم تصور مقترح للتعليم الجامعي عن بعد في ضوء تحديات العولمة وبعض الاتجاهات العالمية المعاصرة. وتوصلت الدراسة إلى نتائج، أهمها: أن التعليم عن بعد نمط تعليمي مكمل للنظام التعليمي التقليدي، وبتطبيقه يمكن التغلب على أهم مشكلات التعليم الجامعي التقليدي، من تكدس طلابي وارتفاع تكلفة المباني والمعامل والأجهزة التي تحتاجها الجامعة التقليدية، ويمكن تحقيق ديمقراطية التعليم وإتاحته لجميع الأفراد دون اعتبار لسن أو طبقة اجتماعية. وأوصت الدراسة بضرورة تبني فلسفة واضحة للتعليم الجامعي عن بعد، تؤكد على الهوية الثقافية المصرية والعربية والإسلامية، وتدبير مصادر غير تقليدية لتمويل التعليم الجامعي عن بعد، والعناية بالتقويم المستمر لهذا النمط من التعليم، وضرورة إعداد الكوادر البشرية والفنية مع التدريب المستمر لهم، وضرورة إعداد القيادات التربوية المتخصصة في مجال التعليم الجامعي عن بعد في ضوء إدارة الجودة الشاملة.

وفي دراسة (عفيفي،2008م) بعنوان «واقع ومستقبل التعليم عن بعد في المملكة العربية السعودية»، وهدفت التعرف على واقع ومستقبل التعليم عن بعد من خلال آراء المسؤولين، والمختصين، والمعنيين بالتعليم عن بعد في المملكة العربية السعودية. وتكونت عينة الدراسة من 40 عضواً، وكان من نتائج الدراسة فيم يتعلق بواقع التعليم عن بعد في المملكة العربية السعودية، أن هناك تخوفاً من عدم اعتماد شهادات التعليم عن بعد، كما أن السياسات والخطط التطويرية للتعليم عن بعد لا زالت تحت الإعداد، بالإضافة إلى أن الميزانيات اللازمة للتعليم عن بعد لم يتم توفيرها، كما أنه لا يتوفر الوعي الكامل بمزايا التعليم عن بعد، ولا بنية تحتية جيدة لتطبيق التعليم عن بعد، كما أن واقع التعليم عن بعد بحاجة إلى توافر شبكات سريعة لنقل الوسائط المتعددة، بالإضافة إلى أهمية الحوافز للمعنيين بالتعليم عن بعد.

وأجرى (الراشد،1429هـ) دراسة حول رؤية قيادات التعليم بالمملكة العربية السعودية لتطبيق التعليم الجامعي عن بعد، وهدفت الدراسة إلى تحديد مبررات التعليم الجامعي عن بعد، وتحديد الفئات والمجالات التي يمكن أن تستفيد من التعليم الجامعي عن بعد، وتحديد معوقات التعليم الجامعي عن بعد، والتوصل إلى رؤية واضحة المعالم عن التعليم الجامعي عن بعد من وجهة نظر قيادات التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية. وتكونت عينة الدراسة من 30 أكاديمياً ومسؤولاً عن التعليم الجامعي بالمملكة في تخصصات تربوية وغير تربوية بوزارة التعليم العالي، وجامعة الإمام محمد بن

سعود الإسلامية، وجامعة الملك سعود. وكان من نتائج الدراسة أن التعليم الجامعي عن بعد يتيح للمستفيدين منه خيارات كيف ومتى وأين لإتمام التعليم الجامعي، كما أنه يتيح الإفادة من الكفاءات العالية والبرامج المتميزة بشكل واسع الانتشار دون أن تحول بينها العقبات والظروف الخاصة بالتعليم الجامعي التقليدي، كما أنه يمكن أن يوفر خدمات واسعة الانتشار ويستقبل الأعداد المتزايدة دون أن يقابل ذلك زيادة مطردة في الإنفاق والتكلفة، حيث بلغ متوسط استجابة أفراد العينة لها من ٪80 إلى ٪93. كما أشارت استجابات ٪89 من أفراد العينة إلى أن أهم الفئات التي يمكن أن تستفيد من التعليم الجامعي عن بعد هم من لا يمكن استيعابهم أو التحاقهم بالجامعات التقليدية، والفئات التي ترغب في الدراسات العليا.

وأجرت (هيا الرواف،2009م) دراسة حول دور التعليم عن بعد في تحقيق ديمقراطية التعليم، وهدفت الدراسة إلى توضيح مفهوم التعليم عن بعد وأنماطه المختلفة، وتجارب الدول في هذا المجال، ومحاولة الوصول إلى توصيات ومقترحات قد تستفيد منها الدول في تحقيق ديمقراطية التعليم من خلال التعليم عن بعد، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: يواجه التعليم عن بعد صعوبات منها رفض المجتمعات في الدول النامية؛ لعدم معرفتهم بجودته، وعدم قدرتهم على التعلم الذاتي، دعت زيادة عدد السكان وتكاليف التعليم التقليدي ووعي المجتمعات بأهمية التعليم الحكومات إلى التوسع في تطبيق التعليم عن بعد؛ لضمان التعليم للجميع، فاق عدد طلبة التعليم عن بعد عدد طلبة التعليم التقليدي في بعض الجامعات التي تقدم تعليماً مزدوجاً، حقق التعليم عن بعد ديمقراطية التعليم لجميع طبقات المجتمع، بالإضافة إلى تحقيقه لحاجة سوق العمل، ساهم التعليم عن بعد في القضاء على الأمية، يعتمد نجاح التعليم عن بعد على التمويل، وقد أوصت الدراسة بعدة توصيات منها: الاعتراف بمؤسسات التعليم عن بعد من حيث الشهادات التي تصدرها، وإلزام المسئولين عن توظيف خريجيها، فتح مجال التعاون بين مؤسسات التعليم عن بعد ومؤسسات التعليم التقليدية، وذلك عن طريق الاستفادة المتبادلة من كليهما، الدعم المادي الكافي لمؤسسات التعليم عن بعد، إلزام وسائل الأعلام المحلية ببث برامج توضح مفهوم التعليم عن بعد وأهميته.

كما أجرت (Miller,2009) دراسة حول أسباب التحاق الأمهات بالتعليم الجامعي عن بعد. وكانت عينة الدراسة طالبات في كلية المجتمع في ولاية جورجيا الأمريكية، وكان من بين نتائج الدراسة أن أهم عامل دفع تلك الأمهات لاستخدام التعليم عن بعد هو رعاية الأطفال، وكان الحافز لهن رغم انشغالهن هو إكمال دراستهن الجامعية. ووجد أن معظم الطالبات الملتحقات بالتعليم عن بعد يفضلنه

على الدراسة التقليدية. وعلى الرغم من رضاهن عن أسلوب التعليم عن بعد، إلا أن عوامل متعددة مثل العوامل الشخصية وعوامل لها علاقة بالكلية تؤثر على درجة تفاعلهن مع هذا النوع من التعليم. وأشارت الدراسة إلى الصعوبات التي تواجه المتعلمين عن بعد خاصة في التقنيات المستخدمة وأساليب الاتصال مع الدارسين وطريقة تقديم المقررات الدراسية.

وأجرى (السعادات،2010م) دراسة حول أهمية التعليم المستمر عن بعد من وجهة نظر بعض المتدربين، هدفت الدراسة إلى التعرف على أهمية التعليم المستمر عن بعد من وجهة نظر المتدربين والإشراف التربوي بمدينة الدمام. وتكونت عينة الدراسة من 118 متدرباً، وأظهرت نتائج الدراسة أن التعليم عن بعد وسيلة مهمة للتعليم المستمر، وأنه يعد نمطاً من أنماط التعليم المستمر، وأن التعليم المستمر عن بعد يؤدي إلى توفير الوقت والجهد والمال.

وفي دراسة (الغامدي،2012م) بعنوان «فاعلية نظام التعليم عن بعد في الجامعات السعودية»، وهدفت إلى تقويم فاعلية نظام التعليم عن بعد في الجامعات السعودية. وتكونت عينة الدراسة من 531 طالبا وطالبة من طلاب وطالبات التعليم عن بعد بجامعة الملك عبدالعزيز. وكان من نتائج الدراسة أنه يوجد قصور في فاعلية نظام القبول والتسجيل ونظام المقررات الإلكترونية، حيث سجلت النتائج حصوله على تقدير أداء متوسط، كما أن فاعلية نظام الاختبارات الإلكترونية ونظام إدارة التعلم والاتصال كانت عالية. وبناءً على نتائج الدراسة، اقترحت الدراسة العديد من التوصيات، ومنها: العمل على تحسين أنظمة القبول والتسجيل، ونظام المقررات الإلكترونية، وتوفير حوافز للطلاب في نظام التعليم عن بعد.

كما أجرت (الحناوي،2012م) دراسة بعنوان دور نظامي التعليم المفتوح والتعليم عن بعد في بناء مجتمع المعرفة العربي، وهدفت إلى التعرف على ماهية مجتمع المعرفة والتعليم المفتوح والتعليم عن بعد، وتوضيح مدى تأثير نظامي التعليم المفتوح والتعليم عن بعد في استراتيجية بناء مجتمع المعرفة العربي ،والتطرق إلى عوائق تطبيق نظامي التعليم والتعليم عن بعد على المستوى العربي وكيفية التغلب عليها، وقد خلصت الدراسة إلى نتائج من أهمها: أنه يتفق نظاما التعليم المفتوح والتعليم عن بعد على ضرورة توفير فرص التعليم لمن يرغب، وأن هناك العديد من التحديات التي تواجه تطبيق نظامي التعليم عن بعد والتعليم المفتوح من أهمها: الوضع الاقتصادي المتدني الذي يحد من الاستفادة الفعالة من التكنولوجيا الحديثة وتردد أعضاء هيئة التدريس حول تطبيق فكرة التعليم المفتوح.

يتضح من خلال عرض الدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بمجال الدراسة-

العربيــة منهــا والأجنبيــة - أن معظــم هــذه الدراســات قــد أجمعــت عــلى ضرورة العنايــة بنظــام التعليــم عــن بعــد في التعليــم عامــة، والتعليــم الجامعــي خاصــة؛ لمــا لــه مــن أهميــه في تحقيــق العدالــة الاجتماعيــة وتكافــؤ الفــرص التعليميــة بــين الأفــراد وتوفــير الوقــت والجهــد والمــال. كــما اتضحــت قلــة الدراســات التــي تناولــت فلســفة التعليــم عــن بعــد وأهدافــه في الجامعــات. وقــد أفــادت الدراســة الحاليــة مــن هــذه الدراســات عــلى اختلافهــا في تدعيــم الأطــار النظــري، كــما أمكــن الإفــادة منهــا في إعــداد أداة الدراســة.

ثالثاً:منهج الدراسة:

اســتخدمت الدراســة المنهــج الوصفــي بأســلوبيه الوثائقــي والمســحي للإجابــة عــن أســئلة الدراســة.

رابعاً:إجراءات الدراسة الميدانية:

للإجابــة عــن أســئلة الدراســة تــم إتبــاع الإجــراءات التاليــة:

1. إعداد أداتي الدراسة:

اســتبانة الأهــداف العامــة للتعليــم عــن بعــد، التــي يمكــن تحقيقهــا في الجامعــات الســعودية مــن وجهــة نظــر أعضــاء هيئــة التدريــس.

تكونــت مــن أربعــة أجــزاء. تنــاول الأول منهــا خصائــص أفــراد العينــة؛ وتنــاول الثــاني الأهــداف العامــة للتعليــم عــن بعــد التــي يمكــن تحقيقهــا في الجامعــات الســعودية، وتنــاول الثالــث واقــع تنفيــذ برامــج التعليــم عــن بعــد في الجامعــات الســعودية، وتنــاول الرابــع متطلبــات تحقيــق الأهــداف العامــة للتعليــم عــن بعــد في الجامعــات الســعودية مــن وجهــة نظــر أعضــاء هيئــة التدريــس في جامعــة الإمــام محمــد بــن ســعود الإســلامية، واشــتمل الجــزء الثــاني عــلى (12) عبــارة، بينــما اشــتمل الجــزء الثالــث عــلى (14) عبــارة، واشــتمل الجــزء الرابــع عــلى (12) عبــارة.

2. صدق الاستبانة:

أ-الصدق الظاهري:

للتعــرف عــلى مــدى صــدق الاســتبانة في قيــاس مــا وضعــت لقياســه، تــم عرضهــا عــلى مجموعــة مــن المحكمــين ،وفي ضــوء آرائهــم قامت الباحثتــان بإعداد أداة الدراســة بصورتهــا النهائيــة.

ب- صدق الاتساق الداخلي:

بعــد التأكــد مــن الصــدق الظاهــري للاســتبانة تــم تطبيقهــا ميدانيــاً، وتــم حســاب معامــل الارتبــاط بيرســون لمعرفــة الصــدق الداخــلي للاســتبانة، حيــث تــم حســاب معامــل الارتبــاط بــين درجــة كل عبــارة مــن عبــارات الاســتبانة بالدرجــة الكليــة للمحــور الــذي تنتمــي إليــه العبــارة كــما يوضــح ذلــك الجــدول التــالي :

جدول رقم (1)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور بالدرجة الكلية للمحور

المحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
الأول	1	**0.698	7	**0.564
	2	**0.698	8	**0.734
	3	**0.492	9	**0.887
	4	**0.721	10	**0.552
	5	**0.910	11	**0.631
	6	**0.778	12	**0.540
الثاني	1	**0.415	8	**0.678
	2	**0.628	9	**0.696
	3	**0.662	10	**0.831
	4	**0.699	11	**0.647
	5	**0.720	12	**0.778
	6	**0.567	13	**0.815
	7	**0.583	14	**0.655
الثالث	1	**0.536	8	**0.751
	2	**0.519	9	**0.866
	3	**0.693	10	**0.714
	4	**0.792	11	**0.526
	5	**0.822	12	**0.714
	6	**0.523	13	**0.875
	7	**0.875	-	-

يلاحظ ** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

يتضح من الجدول رقم (1) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محاورها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل مما يدل على صدق اتساقها مع محاورها.

3. **ثبات الاستبانة:**

لقياس مدى ثبات الاستبانة تم استخدام (معادلة ألفا كرونباخ) ((Cronbach's Alpha (α)) للتأكد من ثبات أداة الدراسة، والجدول رقم (2) يوضح معاملات ثبات الاستبانة.

جدول رقم (2)

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

محاور الاستبانة	عدد العبارات	ثبات المحور
الأهداف العامة للتعليم عن بعد التي يمكن تحقيقها في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	12	0.8836
واقع تنفيذ برامج التعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	14	0.8453
متطلبات تحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	13	0.8103
الثبات العام	39	0.9233

يتضح من الجدول رقم (2) أن معامل الثبات العام عال، حيث بلغ 0.9233 وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

أ) مقابلة مع أعضاء هيئة التدريس في الجامعة السعودية الإلكترونية وتم الاعتماد فيها على نتائج الاستبانة.

اختيار عينة الدراسة:

1. مجتمع الدراسة:

اشتمل مجتمع الدراسة على فئتين: الفئة الأولى، شمل مجتمعها أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية (أصول تربية ،مناهج وطرق تدريس، وإدارة تربوية) في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1435-1434هـ،والفئة الثانية: من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة السعودية الإلكترونية، وتم إجراء المقابلة معهم لأنهم أكثر من يفيد في هذا الجانب.

2. عينة الدراسة:

تم اختيار أفراد عينة الدارسة بطريقة قصدية، وفيما يلي وصف أفراد عينة الدراسة وحجمهم.

جدول رقم (3)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة
ذكر	7	63.6
أنثي	4	36.4
المجموع	11	100%

جدول رقم (4)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير التخصص

التخصص	التكرار	النسبة
أصول التربية	6	54.5
المناهج وطرق التدريس	3	27.3
الإدارة والتخطيط التربوي	2	18.2
المجموع	11	100%

جدول رقم (5)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الدرجة العلمية

الدرجة العلمية	التكرار	النسبة
أستاذ	1	9.1
أستاذ مشارك	3	27.3
أستاذ مساعد	7	63.6
المجموع	11	100%

3. **وصف أفراد عينة الدراسة :**

أ- أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد ابن سعود الإسلامية:

يتضح من الجدول رقم 3 السابق أن 7 من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته 63.6 ٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة ذكور، وهم الفئة الأكثر من أفراد الدراسة، بينما 4 منهم يمثلون ما نسبته ٪36.4 من إجمالي أفراد عينة الدراسة إناث.

يتضح من الجدول رقم 4 أن 6 من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته 54.5 ٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة تخصصهم أصول تربية وهم الفئة الأكثر من أفراد الدراسة، بينما 3 منهم يمثلون ما نسبته ٪27.3 من إجمالي أفراد عينة الدراسة تخصصهم مناهج وطرق تدريس، و 2 منهم يمثلان ما

جدول رقم (6)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة
أقل من 6 سنوات	1	9.1
من 6 إلى 10 سنوات	4	36.4
من 11 إلى 15 سنة	5	45.5
أكثر من 15 سنة	1	9.1
المجموع	11	100%

جدول رقم (7)

نتائج اختبار (ت) لتحديد دلالة الفروق في تحديد العوامل ذات العلاقة بفلسفة التعليم عن بعد باختلاف التخصص لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة السعودية الإلكترونية

التخصص	عدد أعضاء هيئة التدريس	متوسط الرتب	القيمة	مستوى الدلالة
تربوي	10	6،45	9،5	غير دالة
غير تربوي	5	11،10		

نسبته 18.2٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة تخصصهم إدارة وتخطيط تربوي

يتضح من الجدول رقم 5 أن 7 من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته 63.6 ٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة درجتهم العلمية أستاذ مساعد، وهم الفئة الأكثر من أفراد الدراسة، بينما 3 منهم يمثلون ما نسبته 27.3 ٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة درجتهم العلمية أستاذ مشارك، و (1) منهم يمثل ما نسبته 9.1٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة درجته العلمية أستاذ.

يتضح من الجدول رقم 6 أن 5 من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته 45.5 ٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة سنوات خبرتهم من 11 إلى 15 سنة وهم الفئة الأكثر من أفراد الدراسة، بينما 4 منهم يمثلون ما نسبته 36.4 ٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة سنوات خبرتهم من 6 إلى 10 سنوات، مقابل 1 منهم يمثل ما نسبته 9.1 ٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة سنوات خبرته أقل من 6سنوات و 1 منهم يمثل ما نسبته 9.1 ٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة سنوات خبرته أكثر من 15 سنة .

ب-أعضاء هيئة التدريس في الجامعة السعودية الإلكترونية:

يتضح من الجدول رقم 7 أن قيمة ت غير دالة إحصائياً، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف التخصص لأعضاء هيئة التدريس.

جدول رقم (8)

نتائج اختبار (كروسكالواليز) لتحديد دلالة الفروق في العوامل ذات العلاقة بفلسفة التعليم عن بعد باختلاف متغير سنوات الخدمة لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة السعودية الإلكترونية

سنوات الخبرة	عدد أعضاء هيئة التدريس	متوسط الرتب	قيمة كروسكال-واليز	مستوى الدلالة
أقل من خمس سنوات	4	8،88	81،9	غير دالة
من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	7	7،21		
عشر سنوات فأكثر	4	8،5		

يتضح من الجدول رقم 8 أن قيمة (كروسكالواليز) غير دالة إحصائياً، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف متغير سنوات الخدمة لأعضاء هيئة التدريس في تحديد العوامل ذات العلاقة بفلسفة التعليم عن بعد.

النتائج والمناقشة:

استخدام الدراسة العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS). وذلك بعد أن تم ترميز البيانات وإدخالها إلى الحاسب الآلي، ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى(5-1=4)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (4/5= 0.80)، بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح)؛ وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي:

- من 1 إلى 1.80 يمثل (معدومة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من 1.81 إلى 2.60 يمثل (ضعيفة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من 2.61 إلى 3.40 يمثل (متوسطة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من 3.41 إلى 4.20 يمثل (كبيرة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

- من 4.21 إلى 5.00 يمثل (كبيرة جداً) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

ولتحديد طول خلايا المقياس الثلاثي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى(3−1=2)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (2 /3 =0.67) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح)؛ وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي:

- من 1 إلى 1.67 يمثل (منعدمة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من 1.68 إلى 2.34 يمثل (متوسطة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من 2.35 إلى 3.00 يمثل (عالية) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية التالية :

1. التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة وتحديد استجابات أفرادها تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها أداة الدراسة.
2. المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) « Weighted Mean » وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة على كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة الأساسية، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.
3. المتوسط الحسابي «Mean » وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسط متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.
4. تم استخدام الانحراف المعياري "Standard Deviation" للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي. ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، إلى جانب المحاور

الرئيسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها بين المقياس.

للتعرف على الأهداف العامة للتعليم عن بعد التي يمكن تحقيقها في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور الأهداف العامة للتعليم عن بعد التي يمكن تحقيقها في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (9)

استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور الأهداف العامة للتعليم عن بعد التي يمكن تحقيقها في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	معدومة			
2	تكون تلك الفلسفة المتبناة هي الموجه الأساسي لكل عمليات التطوير في شكله ومضمونه	ك	7	4	-	-	-	4.64	0.50	1
		%	63.6	36.4	-	-	-			
1	تبني فلسفة واضحة المعالم للتعليم عن بعد في الجامعات السعودية.	ك	7	4	-	-	-	4.64	0.50	1
		%	63.6	36.4	-	-	-			
10	تقديم الخدمات التعليمية لمن فاتهم فرص التعليم الرسمية	ك	7	3	-	1	-	4.45	0.93	2
		%	63.6	27.3	-	9.1	-			
4	تراعي فلسفة التعليم عن بعد في الجامعات التطورات في ضوء خطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية	ك	7	2	2	-	-	4.45	0.82	3
		%	63.6	18.2	18.2	-	-			

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	معدومة			
11	إعادة التأهيل والتدريب قبل وأثناء الخدمة للمهن التي تتطلب إثراء وتطوير مستمر	ك	7	2	1	1	-	4.36	1.03	5
		%	63.6	18.2	9.1	9.1	-			
6	التركيز على المجالات الإنتاجية والتنموية في التعليم عن بعد لتحقيق أهداف منظومة العمل التعليمي والتنموي في المملكة العربية السعودية	ك	3	7	1	-	-	4.18	0.60	6
		%	27.3	63.6	9.1	-	-			
12	خدمة ذوي الاحتياجات الخاصة والتي تمنعهم ظروفهم من الالتحاق بالتعليم الجامعي التقليدي	ك	5	3	2	1	-	4.09	1.04	7
		%	45.5	27.3	18.2	9.1	-			
8	تنوع أساليب تقويم التعليم عن بعد في الجامعات بحيث يشمل كافة المجالات المعرفية والمهارية	ك	6	2	1	1	1	4.00	1.41	8
		%	54.5	18.2	9.1	9.1	9.1			
5	توسع مجال الأهداف التي يعمل في إطارها التعليم عن بعد في الجامعات	ك	5	1	3	2	-	3.82	1.25	9
		%	45.5	9.1	27.3	18.2	-			
9	توفر الكفاءات البشرية المؤهلة فقط لتقديم التعليم عن بعد في الجامعات	ك	5	2	1	2	1	3.73	1.49	10
		%	45.5	18.2	9.1	18.2	9.1			
7	تنوع مضامين ومحتوى برامج التعليم عن بعد في الجامعات بحيث تشمل مجالات وتخصصات مطلوبة في سوق العمل	ك	3	2	5	1	-	3.64	1.03	11
		%	27.3	18.2	45.5	9.1	-			
المتوسط العام								4.20	0.66	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على الأهداف العامة للتعليم عن بعد التي يمكن تحقيقها في الجامعات السعودية بمتوسط 4.20 من 5 وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي من 3.41 إلى 4.20 وهي الفئة التي تشير

إلى خيار «كبيرة « على أداة الدراسة.

ويتضح من النتائج أن هناك تفاوتاً في موافقة أفراد عينة الدراسة على الأهداف العامة للتعليم عن بعد التي يمكن تحقيقها في الجامعات السعودية؛ حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على الأهداف العامة للتعليم عن بعد التي يمكن تحقيقها في الجامعات السعودية من 3.64 إلى 4.64 ، وهي متوسطات تتراوح ما بين الفئتين الرابعة والخامسة من فئات المقياس الخماسي واللتان تشيران إلى (كبيرة / كبيرة جداً) على أداة الدراسة مما يوضح التفاوت في موافقة أفراد عينة الدراسة على الأهداف العامة للتعليم عن بعد، التي يمكن تحقيقها في الجامعات السعودية؛ حيث يتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة جداً على ستة من الأهداف العامة للتعليم عن بعد التي يمكن تحقيقها في الجامعات السعودية، أبرزها تتمثل في العبارات رقم 2 ، 1 ، 10 ، 4 ، 3 والتي تم ترتيبها تنازليا حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة جداً كالتالي:

- جاءت العبارة رقم 2 وهي» تكون تلك الفلسفة المتبناة هي الموجه الأساسي لكل عمليات التطوير في شكله ومضمونه « والعبارة رقم (1) وهي» تبني فلسفة واضحة المعالم للتعليم عن بعد في الجامعات السعودية « بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة جداً بمتوسط 4.64 من5.
- جاءت العبارة رقم (10) وهي» تقديم الخدمات التعليمية لمن فاتهم فرص التعليم الرسمية « بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة جداً بمتوسط 4.45 من 5.
- جاءت العبارة رقم 4 وهي» تراعي فلسفة التعليم عن بعد في الجامعات التطورات في ضوء خطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية « بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة جداً بمتوسط 4.45 من 5.
- جاءت العبارة رقم(3 وهي» تراعي فلسفة التعليم عن بعد في الجامعات طبيعة المجتمع السعودي وخصائصه الدينية والقيمة والثقافية « بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة جداً بمتوسط 4.45 من 5.

يتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على ستة من الأهداف العامة للتعليم عن بعد التي يمكن تحقيقها في الجامعات السعودية، أبرزها تتمثل في العبارات رقم 6، 12، 8، 5، 9 والتي تم ترتيبها تنازليا حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة كالتالي:

- جاءت العبارة رقم 6 وهي» التركيز على المجالات الإنتاجية والتنموية في التعليم عن بعد؛ لتحقيق أهداف منظومة العمل التعليمي والتنموي في المملكة العربية السعودية « بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة

عليها بدرجة كبيرة بمتوسط (4.18 من5).

- جاءت العبارة رقم 12 وهي» خدمة ذوي الاحتياجات الخاصة والتي تمنعهم ظروفهم من الالتحاق بالتعليم الجامعي التقليدي « بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط 4.09 من 5.
- جاءت العبارة رقم 8 وهي» تنوع أساليب تقويم التعليم عن بعد في الجامعات بحيث يشمل كافة المجالات المعرفية والمهارية « بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط 4.00 من 5.
- جاءت العبارة رقم (5) وهي» توسع مجال الأهداف التي يعمل في إطارها التعليم عن بعد في الجامعات « بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط 3.82 من 5.
- جاءت العبارة رقم (9) وهي» توفر الكفاءات البشرية المؤهلة فقط لتقديم التعليم عن بعد في الجامعات « بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط 3.73 من 5.

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن أبرز الأهداف العامة للتعليم عن بعد التي يمكن تحقيقها في الجامعات السعودية تتمثل في مراعاة أن تكون تلك الفلسفة المتبناة هي الموجه الأساسي لكل عمليات التطوير في شكله ومضمونه، وتفسر هذه النتيجة بأن تحقيق فلسفة التعليم عن بعد يتطلب أن تتمثل فلسفته في جميع موجهات العمل من أجل تسهيل تحقيقها؛ ولذلك نجد أن أبرز الأهداف العامة للتعليم عن بعد التي يمكن تحقيقها في الجامعات السعودية تتمثل في مراعاة أن تكون تلك الفلسفة المتبناة هي الموجه الأساسي لكل عمليات التطوير في شكله ومضمونه، وهذه النتائج تتفق مع دراسة (الدمنهوري،2008م)، ودراسة (الراوف ،2008م)، ودراسة (الغامدي ،2012م).

وهذا ما تؤكده إجابة السؤال الذي ورد في المقابلة في هذا المحور (هل يمكن تحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد في الجامعات السعودية؟ إذا كانت الإجابة نعم وضح كيف ذلك).

أكد 100٪ من عينة المقابلة أنه يمكن تحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد في الجامعات السعودية عندما تتبنى الجامعات السعودية فلسفة واضحة للتعليم عن بعد-وتراعى فلسفة التعليم عن بعد خصائص المجتمع السعودي وطبيعته-وتتوفر برامج وتخصصات يحتاج اليها سوق العمل، وتتوفر كفاءات بشرية مؤهلة لتقديم التعليم عن بعد

-للتعرف على واقع تنفيذ برامج التعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور واقع تنفيذ برامج التعليم عن بعد، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (10)

استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور واقع تنفيذ برامج التعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة	التكرار النسبة %	درجة الموافقة عالية	متوسطة	منعدمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
8	توفر توصيف شامل للمقررات قبل البدء في الدراسة	ك	8	3	-	2.73	0.47	1
		%	72.7	27.3	-			
7	تفعل فيه مهارات التعلم الذاتي	ك	8	3	-	2.73	0.47	2
		%	72.7	27.3	-			
5	تنفذ فيه مقررات إلكترونية تفاعلية تمكن الطالب من التفاعل مع المحتوى بالنص والصوت والصور	ك	7	4	-	2.64	0.50	3
		%	63.6	36.4	-			
2	يتم القبول والتسجيل في برنامج التعليم عن بعد إلكترونيا في الجامعات السعودية	ك	7	4	-	2.64	0.50	4
		%	63.6	36.4	-			
4	يقل فيه دور المعلم، حيث لا يتدخل إلا إذا وجد أن المتعلم قد سلك مسلكاً لن يصل به إلى الاكتشاف	ك	6	5	-	2.55	0.52	5
		%	54.5	45.5	-			
3	تتحقق فيه حرية المتعلم حين تمكنه من اختيار ما يراه مناسباً له ولظروفه من برامج تعليمية	ك	5	6	-	2.45	0.52	6
		%	45.5	54.5	-			
10	تفعيل مهارات التعلم التعاوني التشاركي	ك	5	6	-	2.45	0.52	7
		%	45.5	54.5	-			
6	توفر فيه تعليمات مفصلة عما هو مطلوب من الطالب تحقيقه	ك	6	4	1	2.45	0.69	8
		%	54.5	36.4	9.1			
12	تنفيذ المحتوى الإلكتروني للمقررات يراعي الفروق الفردية	ك	5	5	1	2.36	0.67	9
		%	45.5	45.5	9.1			
11	توفر مراجع علمية ومصادر للتحقق في محتوى المقررات الإلكترونية	ك	5	5	1	2.36	0.67	10
		%	45.5	45.5	9.1			
1	تتجسد فيه فكرة التعليم المستمر	ك	3	8	-	2.27	0.47	11
		%	27.3	72.7	-			
13	توفير نشاطات تعليمية لتعزيز نمو مهارات الطلاب	ك	4	6	1	2.27	0.65	12
		%	36.4	54.5	9.1			
14	تدعيم المحتوى التعليمي بروابط للمواقع العلمية	ك	2	8	1	2.09	0.54	13
		%	18.2	72.7	9.1			
9	تحقق الموضوعية في اختيار محتويات المقرر	ك	2	8	1	2.09	0.54	14
		%	18.2	72.7	9.1			
	المتوسط العام					2.44	0.32	

من خلال النتائج الموضحة سابقاً يتضح أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة عالية على واقع تنفيذ برامج التعليم عن بعد بمتوسط 2.44 من 3، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي من 2.35 إلى 3.00، وهي الفئة التي تشير إلى خيار «عالية» على أداة الدراسة.

ويتضح من النتائج أن هناك تفاوتاً في موافقة أفراد عينة الدراسة على واقع تنفيذ برامج التعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على واقع تنفيذ برامج التعليم عن بعد من 2.09 إلى 2.73 وهي متوسطات تتراوح ما بين الفئتين الثانية والثالثة من فئات المقياس الثلاثي واللتان تشيران إلى (متوسطة / عالية) على أداة الدراسة؛ مما يوضح التفاوت في موافقة أفراد عينة الدراسة على واقع تنفيذ برامج التعليم عن بعد؛ حيث يتضح من النتائج أن وجهة نظر أفراد عينة الدراسة على واقع تنفيذ برامج التعليم عن بعد بدرجة عالية على عشرة أبرزها تتمثل في العبارات رقم 8 ، 7 ، 5 ، 2 ، 4 والتي تم ترتيبها تنازليا حسب وجهة نظر أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة عالية كالتالي:

- جاءت العبارة رقم 8 وهي» توفر توصيف شامل للمقررات قبل البدء في الدراسة « بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط 2.73 من3.
- جاءت العبارة رقم 7 وهي» تفعل فيه مهارات التعلم الذاتي « بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط 2.73 من 3.
- جاءت العبارة رقم (5) وهي» تنفذ فيه مقررات الكترونية تفاعلية تمكن الطالب من التفاعل مع المحتوى بالنص والصوت والصور « بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط 2.64 من 3.
- جاءت العبارة رقم 2 وهي» يتم القبول والتسجيل في برنامج التعليم عن بعد الكترونيا في الجامعات السعودية « بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط 2.64 من 3.
- جاءت العبارة رقم 4 وهي» يقل فيه دور المعلم، حيث لا يتدخل إلا إذا وجد أن المتعلم قد سلك مسلكاً لن يصل به إلى الاكتشاف « بالمرتبة

الخامسة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط 2.55 من 3.

يتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على أربعة من ملامح واقع تنفيذ برامج التعليم عن بعد تتمثل في العبارات رقم 1، 13، 14، 9 والتي تم ترتيبها تنازليا حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة عالية

- جاءت العبارة رقم 1 وهي» تتجسد فيه فكرة التعليم المستمر « بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط 2.27 من3.
- جاءت العبارة رقم 13 وهي» توفير نشاطات تعليمية لتعزيز نمو مهارات الطلاب « بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط 2.27 من 3.
- جاءت العبارة رقم 14 وهي» تدعيم المحتوى التعليمي بروابط للمواقع العلمية « بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط 2.09 من 3.
- جاءت العبارة رقم 9 وهي» تحقق الموضوعية في اختيار محتويات المقرر « بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط 2.09 من 3.

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن أبرز ملامح واقع تنفيذ برامج التعليم عن بعد تتمثل في توفر توصيف شامل للمقررات قبل البدء في الدراسة، وتفسر هذه النتيجة بأن توفر توصيف شامل للمقررات قبل البدء في الدراسة يسهل استخدامها والإفادة منها لطلاب التعليم عن بعد، وهذه النتائج تتفق مع دراسة (عفيفي،2008م)، ودراسة (الراشد ،1429هـ)، ودراسة (السعادات،2010م) ودراسة (الحناوي،2012م).

وهذا ما تؤكده إجابة السؤال الذي ورد في المقابلة والمتعلق بهذا المحور (هل برامج التعليم عن بعد المنفذة في جامعة الإمام تقدم فلسفة واضحة للتعليم عن بعد؟ إذا كانت الإجابة نعم وضح كيف ذلك).

استجابت العينة لهذا السؤال بنسبة 100٪، حيث أكد جميع أفراد المقابلة أنه يمكن أن تكون برامج التعليم عن بعد تقدم فلسفة واضحة عندما تنفذ فيه مقررات إلكترونية تفاعلية تمكن الطالب من التفاعل مع المحتوى بالنص والصوت

والصور.

-للتعرف على متطلبات تحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور متطلبات تحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (11)

استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور متطلبات تحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	معدومة			
12	مناسبة مخرجات التعليم عن بعد مع واقع سوق العمل في المملكة	ك	10	1	-	-	-	4.91	0.30	1
		%	90.9	9.1	-	-	-			
10	دراسة التجارب الناجحة وغير الناجحة محلياً وإقليمياً ودولياً لاستخلاص الدروس المستفادة منها في مبادرات ومشاريع التعليم عن بعد في الجامعات	ك	10	1	-	-	-	4.91	0.30	2
		%	90.9	9.1	-	-	-			
9	التعاون والشراكة مع جامعات عالمية معروفة في مجال التعليم عن بعد	ك	9	2	-	-	-	4.82	0.40	3
		%	81.8	18.2	-	-	-			
11	دراسة مدى رضا الطلاب وهيئات التدريس حول بعض برامج التعليم عن بعد التي تقدم حالياً في الجامعات السعودية على نطاق تجريبي محدود، وتوظيف نتائجها في عملية تطويره	ك	9	2	-	-	-	4.82	0.40	4
		%	81.8	18.2	-	-	-			

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	معدومة			
5	دراسة احتياجات هيئة التدريس للمهارات المطلوبة للتدريس على الشبكة العنكبوتية	ك	9	2	-	-	-	4.82	0.40	5
		%	81.8	18.2	-	-	-			
8	يُمكن القسم المعني من تطوير مقرراته بناءً على معايير محددة	ك	9	1	1	-	-	4.73	0.65	6
		%	81.8	9.1	9.1	-	-			
13	تبني المقررات ذات الطابع العالمي من مصادر خارجية في ضوء ملائمتها لأهداف منهج معين	ك	9	1	1	-	-	4.73	0.65	7
		%	81.8	9.1	9.1	-	-			
7	توفير فرص مرنة لتطوير مقررات برامج التعليم عن بعد يجمع بين الأسلوب المركزي، وغير المركزي	ك	9	1	1	-	-	4.73	0.65	8
		%	81.8	9.1	9.1	-	-			
4	تصميم نظام التعليم عن بعد في الجامعات على أساس معايير جودة عالمية يمكن تبنيها واستخدامها لتطوير معايير خاصة بالجامعة	ك	7	4	-	-	-	4.64	0.50	9
		%	63.6	36.4	-	-	-			
3	دراسة المشكلات الخاصة بجمود النظام التعليمي وتقيده باللوائح	ك	9	1	-	1	-	4.64	0.92	10
		%	81.8	9.1	-	9.1	-			
2	أن تراعى الأهداف العامة للتعليم عن بعد سياسة التعليم في المملكة	ك	9	-	2	-	-	4.64	0.81	11
		%	81.8	-	18.2	-	-			
6	تقديم برامج دراسية في الجامعات لإعداد المصادر البشرية المؤهلة في مجال تصميم برامج التعليم عن بعد	ك	7	2	2	-	-	4.45	0.82	12
		%	63.6	18.2	18.2	-	-			
1	توحيد الأهداف العامة للتعليم عن بعد في الجامعات السعودية	ك	6	1	1	3	-	3.91	1.38	13
		%	54.5	9.1	9.1	27.3	-			
المتوسط العام								4.67	0.38	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة جداً على متطلبات تحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد بمتوسط 4.67 من 5 وهو متوسط يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي من 4.21 إلى 5.00 وهي الفئة التي تشير إلى خيار «كبيرة جداً»

على أداة الدراسة.

ويتضح من النتائج أن هناك تفاوتاً في موافقة أفراد عينة الدراسة على متطلبات تحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد؛ حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على متطلبات تحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد من3.91 إلى4.91 وهي متوسطات تتراوح ما بين الفئتين الرابعة والخامسة من فئات المقياس الخماسي واللتان تشيران إلى (كبيرة / كبيرة جداً) على أداة الدراسة مما يوضح التفاوت في موافقة أفراد عينة الدراسة على متطلبات تحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد؛ حيث يتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة جداً على اثني عشر من متطلبات تحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد، أبرزها تتمثل في العبارات رقم 12 ، 10 ، 9 ، 11 ، 5 والتي تم ترتيبها تنازليا حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة جداً كالتالي:

- جاءت العبارة رقم 12 وهي» مناسبة مخرجات التعليم عن بعد مع واقع سوق العمل في المملكة « بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة جداً بمتوسط 4.91 من5.
- جاءت العبارة رقم 10 وهي» دراسة التجارب الناجحة وغير الناجحة محلياً وإقليمياً ودولياً؛ لاستخلاص الدروس المستفادة منها في مبادرات ومشاريع التعليم عن بعد في الجامعات « بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة جداً بمتوسط 4.91 من 5.
- جاءت العبارة رقم 9 وهي» التعاون والشراكة مع جامعات عالمية معروفة في مجال التعليم عن بعد « بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة جداً بمتوسط 4.82 من).
- جاءت العبارة رقم 11 وهي» دراسة مدى رضا الطلاب وهيئات التدريس حول بعض برامج التعليم عن بعد التي تقدم حالياً في الجامعات السعودية على نطاق تجريبي محدود، وتوظيف نتائجها في عملية تطويره « بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة جداً بمتوسط 4.82 من 5.
- جاءت العبارة رقم 5 وهي» دراسة احتياجات هيئة التدريس للمهارات المطلوبة للتدريس على الشبكة العنكبوتية « بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة جداً بمتوسط 4.82 من 5.

يتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على واحد من متطلبات

تحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد تتمثل في العبارة رقم 1 وهي» توحيد الأهداف العامة للتعليم عن بعد في الجامعات السعودية « بمتوسط 3.91 من 5.

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن أبرز متطلبات تحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد تتمثل في العمل على مناسبة مخرجات التعليم عن بعد مع واقع سوق العمل في المملكة، وتفسر هذه النتيجة بأن تحقيق مناسبة مخرجات التعليم عن بعد مع واقع سوق العمل في المملكة يعزز من فاعلية عملية التعليم عن بعد والرغبة في تنفيذه، الأمر الذي يسهم في تحقيق أهدافه، وهذه النتائج تتفق مع دراسة (الصالح ،2007م)، ودراسة(الراشد،1429هـ)، ودراسة (دويدي ،2010م)، ودراسة سامبسون (Sampson, 2003).

وهذا ما تؤكده أيضاً إجابة السؤال الوارد في المقابلة وهو (أرجو توضيح متطلبات تحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد في الجامعات السعودية من وجهة نظرك)

استجاب أفراد عينة المقابلة لهذا السؤال بنسبة 50٪ وبينت النتائج أن جميع الذين أجابوا من أفراد العينة أكدوا على أن متطلب تحقيق الأهداف يتمثل في موائمة سوق العمل مع مخرجات التعليم عن بعد، وتوحيد الأهداف العامة للتعليم عن بعد في الجامعات السعودية وهو ما سيتحقق عندما تصبح الجامعة السعودية الإلكترونية هي المرجعية الأساسية والوحيدة لهذا النوع من التعليم.

ومما سبق عرضه يمكن تلخيص النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية فيما يلي:

أولاً: أن التعليم عن بعد:

أ- نظام تعليمي يختلف عن نظم التعليم التقليدية التي تربط التعليم بتواجد المتعلم في المؤسسة التعليمية التقليدية، طيلة فترة الدراسة.

ب- نظام مفتوح للجميع فهو تعليم جماهيري، لا يتقيد بوقت ولا بفئة من المتعلمين، ولا يقتصر على مستوى أو نوع من التعليم.

ج- يضع حد للتواجد الفيزيقي الدائم بين المعلم والمتعلم تحت سقف واحد، ويستعيض عن ذلك باستخدام مجموعة من الوسائط التي تسمح بحدوث التعلم.

د- تعليم اختياري يتحكم به المتعلم أكثر من المعلم.

هـ- أنه لحدوثه لابد من وجود مؤسسة تنظم الخدمات التعليمية والفصل بين المعلم والمتعلم والتخطيط التربوي الذي تقوم به المؤسسة التعليمية.

ثانياً: تتمثل مبادئ التعليم عن بعد في: مبدأ تفريد التعليم، مبدأ ضبط المتعلم لعملية تعلمه، مبدأ

التعليـم المسـتمر، مبدأ التعلـم الذاتي، مبـدأ ديمقراطية التعليـم، مبـدأ الإتاحة، مبـدأ المرونـة، تحكيـم المتعلم، اختيـار أنظمة التوصيـل، الاعتمادية، التأثـير والفاعلية، المقـدرة أو الاسـتطاعة، الإحسـاس المتعـدد، التفاعل، الاستمرارية.

ثالثـاً: أن هنـاك مـبررات دعـت لـضرورة الأخـذ بنظـام التعليـم عـن بعـد، ومنهـا: مـبررات جغرافيـة، مـبررات سياسـية، مـبررات اجتماعية ثقافيـة، مبررات اقتصاديـة، مـبررات علميـة تكنولوجيـة.

رابعـاً: يصلـح التعليم عـن بعد أن يتبنـى في المملكة العربيـة السـعودية؛ لأسـباب عـدة مـن أهمهـا: اتسـاع المسـاحة الجغرافيـة للمملكـة، ومحدوديـة القبـول في الجامعـات السـعودية كل عـام مـن خريجـي الثانويـة العامـة، وكذلـك قلة أعضـاء هيئة التدريـس في التعليم الجامعـي، وخاصـة مـن العنـصر النسـائي؛ ولذلـك فالأسـاليب المتبعـة في هـذا النـوع مـن التعليم تسـاعد عـلى الإفـادة من أعضـاء هيئـة التدريـس القادرين على العمـل في هذا المجـال، وأخيراً بروز بعـض المحاولات داخـل المجتمـع السـعودي لتبنـي هـذا النـوع مـن التعليـم.

خامسـاً: أنـه مهـما كان التوجـه الحاكـم لفلسـفة التعليـم عـن بعـد (ذاتيا-مسـتمراً-غير متزامـن-عـن بعـد)، فإنهـا تـأتي انعكاسـاً للتغـيرات الواسـعة في المفاهيـم التعليميـة التـي أحدثتهـا ثـورات ثـلاث العولمـة، الثورة المعرفية، الثـورة التكنولوجية-أدت إلى ظهـور فلسـفات تعليمية جديدة تهـدف إلى التحرر من القيـود والإفـادة مما أحدثتـه هـذه الثـورات، وترتكز عـلى فلسـفة تعليميـة غـير محـدودة الزمـان والمكان، المحـرك الرئيـسي وراءهـا هـو شـبكة الإنترنـت.

سادسـاً: فلسـفة التعليـم عـن بعـد فلسـفة تركـز عـلى تنمية عـدة مهارات لـدى المتعلم، وهـي مهارات يمكن تقسـيمها إلى تسـعة أنـواع من المهـارات: مهارة التعامـل مـع التكنولوجيـا المتقدمـة، ومهـارة البحـث في مصـادر المعلومـات، ومهـارة تنظيـم وتصنيـف المـوارد، ومهـارات التواصـل الأربعـة (القـراءة، الكتابـة، التحدث، الاسـتماع)، ومهـارات التخصص، ومهـارات الميتـا معرفيـة، ومهـارات اجتماعيـة، ومهـارات مـا بعـد المعلومـات وتعنـي القـدرة عـلى تجميـع المعرفـة مـن شـظايا المعلومـات المتناثـرة عـبر الشـبكة والانفتـاح العلمـي؛ لاقتفـاء التوجهـات العلميـة.

سـابعاً: حقـق التعليم عن بعـد ديمقراطيـة التعليم لجميع طبقـات المجتمـع وإعطاء فرصة لـكل الراغبين فيـه ممـن ليـس لهـم القـدرة في الحضـور للجامعـات التقليديـة، بالإضافـة إلى تحقيـق حاجـة سـوق العمـل ودعـم الثقافـة القوميـة وتنميتها.

وخلصت النتائج إلى:

1. أفـراد عينـة الدراسـة موافقـون بدرجـة كبـيرة عـلى الأهـداف العامـة للتعليـم عـن بعـد التي يمكـن تحقيقهـا في الجامعـات السـعودية، كـما أن أفـراد عينة الدراسـة موافقـون بدرجة كبيرة جـداً عـلى سـتة مـن الأهـداف العامـة للتعليم عـن بعـد التـي يمكـن تحقيقهـا في الجامعـات السـعودية أبرزهـا تتمثـل في:
   - أ- تكـون تلـك الفلسـفة المتبنـاة هـي الموجـه الأسـاسي لـكل عمليـات التطويـر في شـكله ومضمونـه.
   - ب- تبنـي فلسـفة واضحة المعـالم للتعليم عن بعد في الجامعات السـعودية.
   - ج-تقديـم الخدمـات التعليميـة لمـن فاتهـم فـرص التعليـم الرسـمية.
   - د-تراعـي فلسـفة التعليـم عـن بعـد في الجامعـات التطـورات في ضـوء خطـط التنميـة الاجتماعيـة والاقتصاديـة.
   - هـ-تراعـي فلسـفة التعليـم عـن بعـد في الجامعـات طبيعـة وخصائـص المجتمـع السـعودي الدينيـة والقيمـة والثقافيـة.
2. أفـراد عينـة الدراسـة موافقـون بدرجـة كبـيرة عـلى سـتة مـن الأهـداف العامـة للتعليـم عـن بعـد التـي يمكـن تحقيقهـا في الجامعـات السـعودية أبرزهـا تتمثـل في:
   - أ-التركيـز على المجـالات الإنتاجية والتنموية في التعليـم عـن بعـد؛ لتحقيـق أهـداف منظومـة العمـل التعليمـي والتنمـوي في المملكـة العربية السـعودية.
   - ب-خدمـة ذوي الاحتياجـات الخاصة والتي تمنعهـم ظروفهم مـن الالتحـاق بالتعليم الجامعـي التقليدي.
   - ج-تنوع أسـاليب تقويـم التعليم عـن بعد في الجامعات بحيث يشـمل كافـة المجالات المعرفيـة والمهارية.
   - د-توسـع مجـال الأهـداف التـي يعمـل في إطارهـا التعليـم عـن بعـد في الجامعـات.
   - هـ-توفـر الكفـاءات البشريـة المؤهلـة فقـط لتقديـم التعليم عـن بعـد في الجامعـات.

كـما خلصـت المقابـلات إلى أنـه يمكـن تحقيـق الأهـداف العامـة للتعليـم عـن بعـد في الجامعـات السـعودية عندمـا تتبنـى الجامعـات السـعودية فلسـفة واضحـة للتعليـم عـن بعـد، وتراعـى فلسـفة التعليـم عـن بعـد خصائـص المجتمـع السـعودي وطبيعتـه، وتتوفـر برامـج وتخصصات يحتـاج إليها سـوق العمل، وتتوفـر كفـاءات بشريـة مؤهلـة لتقديـم التعليـم عـن بعد .

3. أن وجهـة نظـر أفـراد عينة الدراسـة عـلى واقع تنفيـذ برامـج التعليـم عـن بعـد كانـت بدرجة عاليـة عـلى عـشرة من ملامـح واقـع تنفيذ هذه

البرامج أبرزها تتمثل في:

أ-توفر توصيف شامل للمقررات قبل البدء في الدراسة.

ب-تفعل فيه مهارات التعلم الذاتي.

ج-تنفذ فيه مقررات إلكترونية تفاعلية تمكن الطالب من التفاعل مع المحتوى بالنص والصوت والصور.

د-يتم القبول والتسجيل في برنامج التعليم عن بعد إلكترونيا في الجامعات السعودية.

هـ-يقل فيه دور المعلم، حيث لا يتدخل إلا إذا وجد أن المتعلم قد سلك مسلكاً لن يصل به إلى الاكتشاف.

وجهة نظر أفراد عينة الدراسة على واقع تنفيذ برامج التعليم عن بعد كانت بدرجة متوسطة على أربعة من ملامح واقع تنفيذ هذه البرامج وتتمثل في:

أ-تتجسد فيه فكرة التعليم المستمر.

ب-توفير نشاطات تعليمية لتعزيز نمو مهارات الطلاب.

ج-تدعيم المحتوى التعليمي بروابط للمواقع العلمية.

د-تحقق الموضوعية في اختيار محتويات المقرر.

كما خلصت المقابلات إلى أن برامج التعليم عن بعد تقدم فلسفة واضحة عندما تنفذ فيه مقررات إلكترونية تفاعلية تمكن الطالب من التفاعل مع المحتوى بالنص والصوت والصور.

4. أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة جداً على متطلبات تحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد، كما أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة جداً على اثني عشر من متطلبات تحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد أبرزها تتمثل في:

أ- مناسبة مخرجات التعليم عن بعد مع واقع سوق العمل في المملكة.

ب- دراسة التجارب الناجحة وغير الناجحة محلياً وإقليمياً ودولياً؛ لاستخلاص الدروس المستفادة منها في مبادرات ومشاريع التعليم عن بعد في الجامعات.

ج- التعاون والشراكة مع جامعات عالمية معروفة في مجال التعليم عن بعد.

د- دراسة مدى رضا الطلاب وهيئات التدريس حول بعض برامج التعليم عن بعد التي تقدم حالياً في الجامعات السعودية على نطاق تجريبي محدود، وتوظيف نتائجها في عملية تطويره.

هـ- دراسة احتياجات هيئة التدريس للمهارات المطلوبة للتدريس على الشبكة العنكبوتية.

أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على واحد من متطلبات تحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد تتمثل في (توحيد الأهداف العامة للتعليم عن بعد في الجامعات السعودية)

كما خلصت المقابلات إلى أن متطلب تحقيق الأهداف يتمثل في موائمة سوق العمل مع مخرجات التعليم عن بعد، وتوحيد الأهداف العامة للتعليم عن بعد في الجامعات السعودية، وهو ما سيتحقق عندما تصبح الجامعة السعودية الإلكترونية هي المرجعية الأساسية والوحيدة لهذا النوع من التعليم.

توصيات الدراسة:

بناءً على نتائج الدراسة، يمكن طرح التوصيات التالية:

1. العمل على كل ما يحقق الأهداف العامة للتعليم عن بعد في الجامعات السعودية ومن أهمها تبني فلسفة واضحة المعالم للتعليم عن بعد في الجامعات السعودية.
2. البحث في العوامل التي تحد من تحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد في الجامعات السعودية.
3. إقامة ورش العمل والندوات العلمية للبحث في كيفية تحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد في الجامعات السعودية.
4. إجراء تقويم دوري لواقع تحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد في الجامعات السعودية.
5. ضرورة مراعاة مناسبة مخرجات التعليم عن بعد مع واقع سوق العمل في المملكة.
6. دراسة التجارب الناجحة وغير الناجحة محلياً وإقليمياً ودولياً؛ لاستخلاص الدروس المستفادة منها في مبادرات ومشاريع التعليم عن بعد في الجامعات.
7. التعاون والشراكة مع جامعات عالمية معروفة في مجال التعليم عن بعد.

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع بالعربية:

الحناوي، منال صبحي. (2201م). دور نظامي التعليم المفتوح والتعليم عن بعد في بناء مجتمع المعرفة العربي: ورقة مقدمة إلى الـمؤتمر الثالث عشر للاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات، الحكومة والـمجتمع والتكامل في بناء مجتمع المعرفة العربية، قطر.

الدمنهوري، محمد محمود. (2008م). تصور مقترح للتعليم الجامعي عن بعد في مصر في ضوء

تحديات العولمة: دراسة تحليلية، ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي السنوي السادس عشر، التعليم عن بعد في الوطن العربي، مصر.

الراشد، أحمد عبد العزيز. (9142هـ). رؤية قيادات التعليم بالمملكة العربية السعودية لتطبيق التعليم الجامعي عن بعد (دراسة ميدانية). مجلة حوليات كلية المعلمين في أبها.

الربيعي ، السيد. (1425هـ) . التعليم عن بعد وتقنياته في الألفية الثالثة . الرياض : مطابع الحميضي.

الرواف، هيا سعد. (2009م). دور التعليم من بعد في تحقيق ديمقراطية التعليم. مجلة كلية التربية بالزقازيق، مصر.

الزكري، محمد وآخرون. 1423)هـ). تقرير عن التعليم عن بعد: الحاجة الماسة والنموذج المقترح للتعليم العالي في المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم الاجتماعية، مجلة إلكترونية صادرة بتصريح من وزارة الثقافة والإعلام،المملكة العربية السعودية

السعادات، خليل إبراهيم. (0120م). أهمية التعليم المستمر عن بعد من وجهة نظر بعض المتدربين. مجلة رسالة التربية وعلم النفس، السعودية.

الصالح، بدر عبد الله. (7200م). متطلبات دمج التعليم الإلكتروني عن بعد في الجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء المجال. مجلة رسالة التربية وعلم النفس، السعودية.

الصاوي، محمد وجيه.8200م، التعليم من بعد وآليته وسبل استخدام الإنترنت في البحث العلمي. المؤتمر العلمي السنوي السادس عشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة والمؤتمر السنوي الأول لكلية التربية ببورسعيد.التعليم من بعد في الوطن العربي (الواقع والمأمول) 26-27 يناير.القاهر: دار الفكر العربي، ص 076-671.

العباسي، عزة السيد والقصيبي، راشد صبري وعباس، عبد السلام الشبراوي، (2010م)، دور التعليم الإلكتروني في تحقيق أهداف التعليم المفتوح، ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي السنوي الثالث والدولي الأول، معايير الجودة والاعتماد في التعليم المفتوح في مصر والوطن العربي، مصر.

العربي، أحمد عبادة. (7020م). التعليم الإلكتروني: مفهومه وأنظمته والحاجة إلى معايير لضبط الجودة. لمخرجاته. مجلة المكتبات الآن، مصر.

العلي، أحمد.(5142هـ). التعليم عن بعد. القاهرة:دار الكتاب الحديث.

الغامدي، أحمد عبدا لله. (2012م). فاعلية نظام التعليم عن بعد في الجامعات السعوديةة. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس.

الغديان، عبد المحسن عبد الرزاق. (0702م). حاجة الجامعات السعودية للأخذ بنظام التعليم الإلكتروني: مشروع مقترح. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، مصر.

المهدي، سوزان محمد. (0802م). التعليم من بعد ودوره المأمول في المؤسسات التعليمية، ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي السنوي السادس عشر، التعليم من بعد في الوطن العربي،الجمعية المصرية للتربية المقارنة،جامعة قناة السويس،كلية التربية ببور سعيد، مصر

الياور، عفاف صلاح. (0702م). معوقات التعليم الجامعي المفتوح في فرع الجامعة العربية المفتوحة بجدة من منظور الطلاب والطالبات. مجلة رسالة

الخليج العربي.

بكر، عبد الجواد. (0200م). قراءات في التعليم عن بعد. الإسكندرية: دار الوفاء.

دويدي، علي محمد. (2010م). استشراف التعليم الإلكتروني في برامج التعليم عن بعد بجامعات المملكة العربية السعودية. مجلة دراسات تربوية ونفسية. مجلة كلية التربية بالزقازيق.

صيام، محمد وحيد. (2005م). التعليم عن بعد كأحد نماذج التعليم العالي وبعض مجالات ضبط الجودة في أنظمته، ورقة مقدمة إلى المؤتمر التربوي الخامس، جودة التعليم الجامعي، البحرين.

ضحاوي، بيومي محمد. (8020م)، نظام للتعليم العالي عن بعد (تصور مقترح)، ورقة مقدمة إلى المؤتمر السادس عشر للتعليم عن بعد في الوطن العربي، مصر.

عفيفي، محمد يوسف. (7002م). واقع ومستقبل التعليم عن بعد في المملكة العربية السعودية. مجلة مستقبل التربية العربية، مصر.

كمال، سفيان. (9951م). طبيعة التربية عن بعد ومبدؤها، ورقة مقدمة إلى ورشة عمل نظمتها جامعة القدس المفتوحة بالتعاون مع اليوندباس، عمان.

مالك، خالد. (2000م) . تكنولوجيا التعليم المفتوح . القاهرة : عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة .

منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. (0042م). تقرير التنمية البشرية لعام0302-2004م. باريس: منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية بالاشتراك مع البنك الدولي.

ثانياً: المراجع بالإنجليزية:

Afifi, M. Y. (2007). The reality and the future of distance education in the Kingdom of Saudi Arabia (*in Arabic*). *Journal of the Future of Arab Education*, Egypt.

Al-Abbasi, A., Gosaibi, R., & Abbas, A. S. (2010). *The role of e-Learning in achieving the goals of open learning* (*in Arabic*). Paper presented to the third Annual International Scientific Conference, quality and accreditation standards in open education in Egypt and the Arab world, Egypt.

Al-Arabi A. E. (2007). E-learning: concept and regulations and the need to set the standards for the quality of its output (*in Arabic*). *Journal of libraries now*, Egypt.

Aldmanhori, M. M. (2008), *depicting a proposed university for distance education in. Egypt in light of the challenges of globalization: an analytical study* (*in Arabic*). Paper presented to the sixteenth annual scientific conference, distance education in the Arab world, Egypt.

Al-Ghamdi, A. A. (2012). The effectiveness of distance education system in Saudi universities (in Arabic). *Journal of Arab Studies in Education and Psychology*.

Al-Hinawi, M.S. (2012). *The role of open learning and education systems for building up the Arab knowledge society (in Arabic)*. Paper presented at the Thirteenth Conference of the Arab Federation for Libraries and Information, the government, society and integration in the for building up the Arab knowledge society, Qatar.

Ali, A. (1425). *Distance Learning*. Cairo: Dar Al-Kootob, Egypt.

Al-Mahdi, S. M. (2008). *Distance education and hopefully turn in educational institutions (in Arabic)*. Paper presented to the 16th annual

scientific conference, distance education in the Arab world, the Egyptian society for comparative education, Suez Canal University, College of education in port said, Egypt.

Al-Rashid, A. A. (1429). View of education leaders in the Kingdom of Saudi Arabia for the application of the university distance education: Case Study (*in Arabic*). *Annual Journal of Teachers College in Abh*, Abha: KSA.

Al-Rawaf, H. (2009). The role of distance education in achieving a democratic education *(in Arabic)*. *Journal of the College of Education, Zagazig Univ., Zagazig:Egypt.*

Al-Rubaie, S. (1425). *Distance education and techniques in the third millennium (in Arabic)*. Riyadh: Al-Humaidhi Press.

Al-Saadat, K. I. (2010). The continued importance of distance, continues education from the perspective of some trainers *(in Arabic)*. *Magazine message of Education and Psychology, GS 34, KSA.*

Al- Saleh, B. A. (2007). Integration of e-education in Saudi universities from the perspective of experts *(in Arabic)*. *Magazine message of Education and Psychology, KSA.*

Alsawe, M.W. (2008). Distance learning and its mechanism and means of using the Internet in scientific research. Cairo: Dar Elfekr Alaraby.

Bakar, A. (2000). Readings in distance education (*in Arabic*). Alexandria: Dar Al-Wafa Press.

Dawoodi, A.M. (2010). Explore e-learning in the distance education programs for universities in Saudi Arabia. Journal of educational and psychological studies (*in Arabic*), *Journal of the College of Education, Zagazig Univ., Zagazig*: Egypt.

Dhaoa, M.B. (2008), *A proposed system of distance education for higher education* (*in Arabic*). Paper presented to the sixteenth congress for distance learning in the Arab world, Cairo: Egypt.

Ghadian, A. A. (2007). The needs of Saudi universities for the e-learning system: A proposed project (*in Arabic*). *Journal of Educational and Social Studies, Egypt*

Hilary Perraton. (1981). A theory for distance education. Prospects - Quarterly Review of Education, 11(1), Issue 37.

Kamal, S. (1995). *Nature of distance education and its principle*. Paper presented in a workshop organized by the open university of Al-Quds in cooperation with UNDBASE, Oman.

Malek, K. (2000). *Open Learning Technology (in Arabic). Cairo: the world of books for publication and distribution, and printing.*

Miller, C.(2009). *Enrollment and persistence factors among single mothers in online learning.* (Unpublished PhD Dissertation). Capella Univ., Minneapolis: MN, USA.

Organization for Economic Cooperation and Development, OECD. (2004). *Human Development for Aam2003-2004m.* (Report in conjunction with the World Bank). *Organization of Economical-Cooperation and Development, Paris*: France.

Sampson, N. (2003). Meeting the needs of distance learners. Language Learning & Technology, 7(3), 103-118.

Siam, M. W. (2005). *Distance education as one of the higher education models and some fields of quality control systems (in Arabic)*. Paper presented to the 5th educational conference: quality of higher education, Bahrain.

Tapscott, D.(2002). *Growing up Digital: The Rise of The Net Generation*. New Yourk: Mc-Grow-Hill.

Yawar, A. S. (2007). Obstacles facing open education in the Arab open university, Jeddah branch from the students perspective. *Journal of the Arabian Gulf message*.

فاعلية التعلم التأملي في تنمية عادات العقل والذات الأكاديمي لدى طالبات الدراسات العليا

تهاني بنت عبد الرحمن بن علي المزيني(1*)

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

(قدم للنشر في 1437/08/11 هـ؛ وقبل للنشر في 1438/05/18 هـ)

ملخص البحث: هدف البحث إلى التعرف على فاعلية التعلم التأملي في تنمية عادات العقل والذات الأكاديمية لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الإمام بالرياض. ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، باستخدام تصميم المجموعتين (التجريبية، والضابطة) باختبار قبلي واختبار بعدي، وتألفت العينة من (48) طالبة في برنامج الماجستير للفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1434/ 1435هـ. وتوصل البحث إلى عدد من النتائج أهمها: وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية، والضابطة) في مقياس عادات العقل، ومقياس فعالية الذات الأكاديمية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، واتضح أنَّ التعلم التأملي له تأثير كبير في تنمية عادات العقل، وفعالية الذات الأكاديمية.

الكلمات المفتاحية: التعلم التأملي، عادات العقل، الذات الأكاديمية، الدراسات العليا.

*****

The Effectiveness of Contemplative Learning in Developing Intellectual Habits and Academic Self-efficacy among Female Graduates

Tahani Abdurhaman Ali Almuzaini[2*]

Al-Imam Mohammed Ibn Saud Islamic University

(Receivied 18/5/2016 ; accepted for publication 5/2/2017)

Abstract: The purpose of this study is to identify the effectiveness of contemplative learning in developing the intellectual habits and the academic self-efficacy among female graduates at Al-Imam University in Riyadh. The experimental method was used. A quasi-experimental design involving two groups, experimental and a control group The sample consisted of 48 MA students in the academic year 1434/1435 AH. Most importantly, the results of this study showed a statistically significant difference between the mean scores of the experimental and control groups on the intellectual habits' scale, and academic self-efficacy scale in the posttest in favor of the experimental group. The results also revealed that contemplative learning has a significant impact on the development of intellectual habits as well as the academic self-efficacy.

Keywords: Contemplative Learning, Habits of Mindset, Academic Self, Postgraduate.

(*) للمراسلة:
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، ص.ب 84528 الرمز 11681، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:
Assistant professor of Curricula and Teaching Methods, Al-Imam Mohammed Ibn Saud Islamic University, Riyadh, P.O. Box: 84528 Postal code: 11681, Kingdom of Saudi Arabia.

E-mail: dr.tmuzaini@gmail.com

ejournal.nbu.edu.sa

DOI: 10.12816/0037199

مقدمة

يستخدم مصطلح التأمل كثيرا في الأدب التربوي، ويتفق التربويون على أن التأمل هو التفكير في الممارسات، واستخراج المعاني منها، وربطها بغيرها من التجارب. ويعدُّ التأمل من الأنشطة العقلية التي تسهم في نمو المتعلمين، والوصول بهم إلى تعلّم أكثر نضجاً، كما يعمل على توجيه التعلم ذاتياً، واتخاذ قرارات مبنية على ملاحظات واعية.

وتبدأ عملية التأمل بمراقبة واعية للأفكار، ثم عملية مقارنتها بأفكار أكثر تقدمًا ونضجًا، الأمر الذي يؤدي إلى نوع من التقييم (Sable, 2010). كما يعد التعلم التأملي تعلماً ذاتياً يعتمد على قدرة المتعلم على اختيار مادة غير واضحة يكتنفها الغموض، تستثيره، فيبدأ بالتأمل فيها بهدف الخروج بنتيجة معينة في تنظيمها وترتيبها في إطارها المعرفي وربطها بمعرفته السابقة (الشريف، 2013).

وتوضح Hedberg (2009) أن التأمل هو «التفكير بعناية ومثابرة»، وتؤكد أن عملية التأمل ليست فقط فيما تعتقد أنه حدث، ولكن «لماذا تعتقد أن ذلك حدث؟»، وأن الفصول الدراسية تعد مكانًا رائعًا للتعلم التأملي.

ويرتبط التأمل ارتباطا وثيقا بعادات المتعلم العقلية، حيث يعد الهدف النهائي من التعلم التأملي تعويد الطلاب على التأمل في أفعالهم، وتكوين معانٍ من تلك التجارب، فعندما يطور المتعلمون عادات العقل ذات الصلة بالتأمل فإنهم يدركون بماذا يفكرون وكيف؟ (كوستا وكاليك، 2003 م أ). إن هدف التعلم لم يعد مقصورا على المعارف والمهارات فحسب، وإنما توظيف هذا التعلم، وتنمية عادات العقل، بحيث يتمكن الفرد من أن يتعلم معتمدا على نفسه في مراحل الحياة المختلفة (محمد، 2005م). ويؤكد كوستا وكاليك (2003 م ب) أن مهارات التفكير العليا يمكن أن توجد في عدد من عادات العقل، ولكي ينجح المتعلم لابد أن يمتلك عادات عقلية جيّدة ترشده عبر حياته.

تقوم نظرية فعالية الذات على أساس الأحكام الصادرة من الفرد عن قدرته على تحقيق الأهداف والمهام الأدائية، وتركز على تقويم المتعلم لذاته فيما يستطيع القيام به، ومدى مثابرته والجهد المبذول، ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة ومقاومته للفشل (Bandura,1989).

ويربط Daudelin (1996) التأمل بالذات الأكاديمية، حيث يرى أن التأمل عملية الوقوف بعيداً عن الخبرة الشخصية بهدف التفكر ملياً في معناها المرتبط بالذات، وهو بذلك يكمل عملية التعلم ويثريها على اعتبار

أن التعلم عبارة عن فهم الخبرات الماضية في سبيل توجيه الخبرات المستقبلية (الشويرخ، 1432هـ). كما ترتبط الذات الأكاديمية ارتباطًا كبيرًا بأنماط التفكير، وعادات العقل؛ حيث تعمل الذات الأكاديمية على تنمية الأحكام الشخصية للفرد حول قدراته، واستخدامه للمهارات المعرفية، والمثابرة في إيجاد حلولٍ للمشكلات المختلفة، وتسهم في رفع دافعية المتعلمين نحو وضع الأهداف المختلفة التي تحقق غاياتهم (Bandura,1998).

أولاً- الحاجة للبحث:

أظهرت الأبحاث بوضوح أن التأمل في الممارسة يحسّن التعليم، وأن القيام به بشكل جيّد هو مهارة مكتسبة، فإذا أصبح الفرد قادراً على تقييم نجاحاته وأخطائه معاً، ودقته في ذلك يسهم كثيراً في تحسين أدائه وهي الفائدة الحقيقية من التأمل (دانيلسون،2013م).

ويرى Didi (2013) أن وصول المتعلمين إلى مستوى الدراسات العليا يجعلهم بحاجة إلى أن تصبح عملية تعلمهم أكثر نشاطًا، وإلى تحمل مسؤولية تعلمهم، وأن يكونوا أكثر وعيًا بما يريدون تحقيقه مما تعلموه؛ لضمان التعلّم العميق. كما أكدت العديد من الدراسات على أن هناك تحديات تواجه التعليم الجامعي، أهمها: نمطية التعليم، وافتقار المناهج للجوانب التطبيقية، وتقليدية التدريس، وزيادة الإقبال على التعليم العالي، وزيادة نسبة الطلبة لعضو هيئة التدريس، وتدني جودة التعليم العالي، والاهتمام بالمعارف أكثر من المهارات (الخضير،2008م؛ الشرقاوي، 2011م).

ومما يدعم الحاجة لهذا البحث وجود المعيار الحادي عشر (التأمل في الممارسات المهنية) ضمن معايير التطوير المهني للمعلمين في مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم في المملكة. كما يشير دانيلسون (2013م) في المبدأ التاسع إلى أن أحد معايير تقويم المعلم (INTASC) هو أن يتأمل المعلم في التعليم. وأكد المجلس الوطني لمعايير التعليم المهنية في الولايات المتحدة الامريكية (NBPTS) على ضرورة تأمل المربين في ممارساتهم اليومية وتدريبهم على ذلك. كما يؤكد Cohen (2012) على أهمية الكتابة التأملية في التدريس والنمو المهني.

ثانياً- مشكلة البحث:

انطلاقاً من دور عضو هيئة التدريس في برامج الدراسات العليا والارتقاء بمستوى أداء المتعلمين، فقد أصبحت قضية تطوير التعليم الجامعي وتحسين مستواه ورفع كفايته من المهام التي تقع على عاتق أعضاء هيئة التدريس في الجامعات. لذا أصبح لزاماً على

عضو هيئة التدريس تهيئة جميع الظروف أمام المتعلمين لتحسين الأداء التدريسي، ورفع جودة أداء العملية التدريسية من خلال تدريب المتعلمين على الأساليب والاستراتيجيات الحديثة في التدريس. وقد أوصت عدد من الدراسات السابقة بضرورة استخدام أساتذة الجامعات طرق تدريس حديثة ومتنوعة لزيادة الحماس والدافعية لدى المتعلمين، وأن الجامعات العربية بحاجة إلى تحرير التعليم الجامعي من أساليب التدريس العقيمة التي تعتمد على الحفظ والتلقين إلى أساليب أكثر تحرراً، وتعد المتعلمين لتلبية حاجات التنمية الوطنية ومتطلباتها (جان، 2010م)، (الثبيتي، 2000م). كما أوصى مؤتمر الملتقى العالمي للمبدعين في التدريس الجامعي الذي عقد في جامعة الإمام عام 2013 بضرورة استخدام الأساليب والاستراتيجيات التي تشجع على مشاركة الطالب في عملية التعلم. وبالنظر إلى التطورات الكبيرة في علم المناهج وطرق التدريس ونظرياته، فقد لاحظت الباحثة - حيث أن تخصصها في المناهج وطرق التدريس، وتقوم بالتدريس لطالبات مرحلة الماجستير- وجود قصور لدى المتعلمات في تطبيق المهام الأدائية للمقرر، ومن هنا شعرت الباحثة بأن هناك حاجة ملحه لاستخدام أساليب تدريسيه حديثة، تستطيع المتعلمة من خلالها تطبيق المهام الأدائية من خلال استخدام نموذج للتعلم التأملي المقترح، حيث يعد التعلم التأملي أحد التوجهات الحديثة التي تسهم في تحسّين وإكساب التعلم معنى حقيقي. وقد أوصت كثير من الدراسات بأهمية استخدام التعلم التأملي في مراحل التعليم المختلفة، باعتباره اتجاهاً حديثاً للمعلمين والمتعلمين، منها دراسة (فضل الله وقناوي، 2010م؛ الحارون، 2012م؛ شاهين، 2012م؛ دانيلسون، 2013م؛ الشريف، 2013؛ Agouridas, 2007; Cohen, 2012; Didi, 2013; Hedberg, 2009). وتتحدد مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال التالي:

ما فاعلية التعلم التأملي في تنمية عادات العقل والذات الأكاديمية لدى طالبات الدراسات العليا؟

ثالثاً- هدف البحث:

يهدف البحث إلى:

1. التعرف على فاعلية التعلم التأملي في تنمية عادات العقل والذات الأكاديمية.
2. تقديم نموذج مقترح للتعلم التأملي لمرحلة الدراسات العليا.

رابعاً- فروض البحث:

1. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات البعدية لطالبات

المجموعتين التجريبية والضابطة في عادات العقل.

2. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات البعدية لطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الذات الأكاديمية.
3. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات الكلية للقياسين القبلي والبعدي في كل من: عادات العقل وفعالية الذات الأكاديمية لدى طالبات المجموعة التجريبية.

خامساً- أهمية البحث:

1. يأتي هذا البحث استجابة للاتجاهات العالمية التي تنادي بتحويل دور المعلم والمتعلم إلى باحثين متأملين في العملية التعليمية.
2. تنبع أهمية هذا البحث من أهمية مرحلة الدراسات العليا في الحياة الأكاديمية الجامعية.
3. يقدم البحث نموذجاً للتعلم التأملي خاصًا بمرحلة الدراسات العليا.

سادساً- حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على:

1. طالبات الدراسات العليا في برنامج الماجستير، المستوى الأول بقسم المناهج وطرق التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1434/ 1435هـ.
2. تتحدد نتائج البحث بمتغيرين رئيسين، هما: عادات العقل المتمثلة بـ (المثابرة، التحكم بالتهور، الإصغاء بفهم، التفكير بمرونة، التفكير حول التفكير، الكفاح من أجل الدقة، تطبيق المعارف السابقة، الخلق والتصور والابتكار، التفكير التبادلي، الاستعداد للتعلم المستمر) باستخدام مقياس عادات العقل. والذات الأكاديمية باستخدام مقياس الذات الأكاديمية وهما من إعداد الباحثة.

سابعاً- مصطلحات البحث:

التعلم التأملي Contemplative Learning

يعرفه الشريف (2013م، ص:125) بأنه كل تعلم يتم عن طريق التأمل، وتظهر آثاره في اكتساب المتعلم لخبرات جديدة تؤثر في ممارساته المستقبلية.

ويعرفه Thorpe (2000) بأنه القدرة على التأمل في العمل والملاحظة والاستجابة، فهو مهارة مهمة تمكّن المتعلمين من تحسين نوعية

الخبرة في تعلمهم.

ويعرّف التعلم التأملي إجرائياً بأنه: قدرة المتعلمات على التأمل في العملية التعليمية، من خلال تطبيق النموذج المقترح، بهدف تحسين نوعية الخبرة في تعلم طالبات الدراسات العليا بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

عادات العقلHabits of Minds

يعرفها كوستا وكاليك (2003م أ) بأنها أنماط الأداء العقلي الثابت والمستمر في العمل؛ لمواجهة مواقف الحياة المختلفة.

وتعرف عادات العقل إجرائياً بأنها: أنماط الأداء العقلي التي تدفع الطالبات لاستخدام المهارات العقلية المتمثلة بـ (المثابرة، التحكم بالتهور، الإصغاء بفهم، التفكير بمرونة، التفكير حول التفكير، الكفاح من أجل الدقة، تطبيق المعارف السابقة، الخلق والتصور والابتكار، التفكير التبادلي، الاستعداد للتعلم المستمر) وتقاس إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس عادات العقل.

الذات الأكاديمية Academic Self

يعرف أبو جادو(2011م) الذات الأكاديمية بأنها تقييم أو تقدير المتعلم لقدراته ومهاراته بما يشتمل عليه من قيم وقدرات وأهداف.

وتعرف الذات الأكاديمية إجرائياً بأنها: إدراك الطالبة لقدراتها، ومهاراتها، ومحاولة تطويرها وتحسينها، ويقاس إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس الذات الأكاديمية.

ثامناً- أدبيات البحث

8-1 التعلم التأملي:

يُجمع الباحثون والمربون على أن المتعلم قادر على تقويم فاعلية تعلمه، واتخاذه خطوات جيّدة في تحسين هذا التعلم من خلال التأمل في التعلم.

إن التأمل عملية عقلية موجهة بإطار عمل من أجل تحقيق أهداف معينة أو الحصول على منتج معين، وقد وصفه ديوي 1933 بأنه نوع من التفكير الذي يتضمن تقديم المادة المتعلمة للعقل وإكسابها معنى حقيقيًا، فهو سلسلة من الأفكار المترابطة التي ترمي إلى هدف معين، أكثر من مجرد لفت الانتباه (الشريف،2013م).

ويؤكد باميت 1992م على أهمية ممارسة التأمل في التعليم العالي لتطوير القدرة على إبقاء تركيز المتعلمين على ما يقومون به يومياً، والدخول في حوار نقدي مع أنفسهم في كلِّ ما يعتقدونه ويفعلونه؛ حيث يقوم المتعلم باستجواب أفكاره، والإجراءات التي قام بها، ونتائج التعلم التي حصل عليها(Barnett, 1992a:198, original italics).

ويشير الشريف (2013م) إلى أن التأمل

عملية ذاتية، وأن التعلم التأملي هو تعلم ذاتي، يعتمد على قدرة الفرد المتعلم على اختيار مادة مناسبة تثير المتعلم، فيبدأ بالتأمل فيها من خلال تنظيمها وترتيبها في إطارها المعرفي، وربطها مع خبراته المعرفية السابقة.

إن وجود نموذج منظم يساعد كلاً من المعلم والمتعلم على تحقيق أهداف التعلم التأملي، وقد ذكرت Moon (1999) أن دور التأمل في التعليم لا يمكن اكتشافه إلا من خلال تصميم خريطة للتعلم، وهذا ما يسعى إليه البحث الحالي من خلال تصميم نموذج للتعلم التأملي.

ومن النماذج في التعلم التأملي نموذجValli (1997) الذي يركز على أنماط التأمل، وهي: التأمل التقني، والتأمل في الحدث، والتأمل على الحدث، والتأمل الشخصي، والتأمل التفسيري، والتأمل النقدي. ونموذج Pollard (2002) الذي يهتم بالتخطيط لعملية التدريس من خلال: التأمل، التخطيط، اتخاذ القرار، التنفيذ، جمع البيانات، تحليل البيانات، تقييم البيانات.

نموذج أحمد (2008م) ويتكون من خمسة مجالات رئيسة: الوصف التأملي: يشمل وصف الذات ووصف الآخر، التحليل التأملي: يشمل تحليل الذات وتحليل الآخر، النقد التأملي: يشمل نقد الذات ونقد الآخر، البناء أو التركيب التأملي: يشمل بناء الذات وبناء الآخر، التخطيط التأملي: يشمل التخطيط للذات والتخطيط للآخر.

نموذج السليم (2009م) يتضمن تطبيقات التعلُّم التأملي: التعلم التأملي للمادة، التعلم التأملي الشخصي، التعلم التأملي الأخلاقي، التعلم التأملي النقدي. ويضم النموذج مستويات: التحليل (فردي، مجموعة، المدرسة، المجتمع)، وطريق الاستكشاف (فردي، جماعي)، والتوقيت (قبل الخبرة، أثناء الخبرة، بعد الخبرة).

نموذج العتيبي (2014م) يتكون من أربع مراحل: مرحلة ما قبل التأمل، مرحلة التأمل من أجل التعلم، مرحلة التأمل أثناء التعلم، مرحلة التأمل في التعلم، وتشمل هذه المرحلة النقد التأملي على المستويين الفردي والجماعي، والتركيب التأملي الختامي على المستويين الفردي والجماعي.

لقد أجريت الكثير من الدراسات في التعلم التأملي، منها الدراسة التي أجرتها Hedberg (2009) بهدف تطبيق التعلم التأملي على طلاب المرحلة الجامعية من خلال استخدام خريطة مفاهيمية؛ لتطبيق التعلم التأملي، وتوصلت إلى أن ممارسة التأمل يؤدي إلى إحداث تعلم أعمق لدى طلاب الجامعة، وأوصت بممارسة التأمل في الفصول الدراسية في مختلف المراحل التعليمية. كما أجرى Didi (2013) دراسة

بغرض تحسين وتطوير مهارات التعلم التأملي التفاعلي في برنامج التنمية المهنية، على عينة من المعلمين، وأظهرت النتائج أن التعلم التأملي ساعد المعلمين على فهم كيفية التعلم بشكل أكثر فعالية. وتؤكد دراسة Agouridas (2007) التي أجراها على عينة من طلاب الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس، أن تصميم التعليم من خلال ممارسة التأمل بانتظام له دور كبير في الحفاظ على جودة أنشطة التعلم والتدريس. وقام Cohen (2012) بمحاولة تحديد العلاقة بين استخدام معلمي ما قبل الخدمة للكتابة التأملية ونجاحهم في عملية التدريس، وأشارت النتائج إلى تحسن مستوى المعلمين الذين مارسوا الكتابات التأملية في مهارات التدريس. وهدفت دراسة الحارون (2012م) إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على مدخل كتابة السجلات التأملية في تنمية مهارات التفكير التأملي والكفايات المهنية لمعلمي العلوم. وتوصلت الدراسة إلى أن البرنامج التدريبي فعّال في إكساب معلمي العلوم لخطوات التأمل. وقام شاهين (2012م) بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الممارسات التأملية لأعضاء هيئة تدريس في جامعة القدس المفتوحة، وتوصلت النتائج إلى أن درجة الممارسة التأملية لأعضاء هيئة التدريس عالية. كما أجرى فضل الله وقناوي (2010م) دراستهما بهدف استقصاء فاعلية برنامج قائم على المدخل التأملي لمعلم اللغة العربية، وتوصلت الدراسة إلى أن المدخل التأملي له تأثير في تعديل ممارسات المعلمين نحو التدريس الإبداعي.

8-2 عادات العقل:

تُعرّف عادات العقل بأنها «الاتجاهات العقلية وطرق التصرف لدى الفرد التي تعطي سمة واضحة لنمط سلوكياته، وتقوم على استخدام الفرد للخبرات السابقة والاستفادة منها؛ لتحقيق الهدف المطلوب» (فتح الله، 2011م، ص:153).

وظهرت العديد من التصنيفات المختلفة لعادات العقل، فقد صنّفها مارزانوا، بيكرنج، أريدوندو (1999م) إلى: التفكير والتعلم على تنظيم الذات، التفكير والناقد، والتفكير والتعلم الإبداعي. وقام كوستا وكاليك (2003م) بوضع قائمة لعادات العقل التي تظهر في سلوك المتعلم أثناء عملية التعلم، واختارت الباحثة تصنيف كوستا وكاليك (2002م أ) لشموليته ومناسبته لمرحلة الدراسات العليا، كما حددت الباحثة من هذا التصنيف عددًا من العادات العقلية لمناسبتها وارتباطها بالتعلم التأملي.

ويرى كوستا وكاليك (2003م أ) أن أفضل طريقة لتنمية عادات العقل لدى المتعلمين هي تقديمها للمتعلمين وممارستها في مهام بسيطة

وميسرة، ثم تطبيقها على مهام معقدة. بينما يرى مارزانوا وآخرون (1999م) تعزيز عادات العقل لدى المتعلمين بصورة مباشرة، وعرضها على المتعلمين باستخدام الأسلوب القصصي عن حياة بعض الشخصيات العلمية ومن ثم طرح الأسئلة ومناقشتها مع المتعلمين.

وعلى مستوى مراحل التعليم العام قام pruzek (2000) بإجراء دراسته على أولياء أمور طلاب الصف السابع، بهدف التعرف على العلاقة بين تقدير الأسر للفاعلية الذاتية وعادات العقل لديهم، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين تقدير الأسر للفاعلية الذاتية وعادات العقل لدى المتعلمين. كما أجرى Eva (2002) دراسته بهدف التعرف على أثر استخدام دليل الوعي ما وراء المعرفة على عادات العقل، لدى عينة مكونة من طلاب الصف الرابع، وتوصلت النتائج إلى أن استخدام دليل الوعي ما وراء المعرفة أدى إلى نمو عادات العقل لدى المتعلمين. وقام Adams (2006) بدراسة كان الهدف منها التعرف على أثر استخدام العروض التقديمية على تنمية عادات العقل لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتوصلت النتائج إلى أن استخدام العروض التقديمية له تأثير إيجابي على نمو عادات العقل لدى المتعلمين. كما توصلت لافي (2011م) في دراستها التي هدفت إلى استقصاء فعالية برنامج مقترح في تدريس التاريخ قائم على عادات العقل، على عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية إلى أن ارتكاز البرنامج التدريسي على نظرية عادات العقل أدّى إلى نجاح طالبات المرحلة الإعدادية في اتخاذ القرارات وإصدار الأحكام. وتوصل فتح الله (2011م) في دراسته التي هدفت إلى استقصاء نموذج أبعاد التعلم لمارزانو وآخرون(1999م) في تنمية عادات العقل على عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، إلى فاعلية النموذج في تنمية عادات العقل لدى طلاب المرحلة الابتدائية. ويؤكد الصافوري وعمر (2011م) في دراستهما التي هدفت إلى بناء برنامج لتنمية عادات العقل لدى طالبات المرحلة الثانوية، على أن البرنامج المستخدم أحدث تحسناً ملحوظاً في عادات العقل لدى المتعلمات.

ومن البحوث التي تناولت عادات العقل في المرحلة الجامعية أجرى طراد (2012م) دراسته بهدف التعرف على أثر برنامج كوستا وكاليك في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام عادات العقل، وتوصل إلى أن هذا البرنامج منح المتعلمين الحرية في التعبير عن آرائهم، وخَلَّف اتجاهات إيجابية ورغبة شديدة نحو متابعة الدروس. وأجرى الشامي (2012م) دراسة على طلاب جامعة الملك فيصل المتسربين من التعليم الجامعي بهدف معرفة

علاقة بعض العوامل المؤثرة في التسرب الجامعي بعادات العقل، وتوصلت النتائج إلى أن الطلاب المتسربين لا يمتلكون الكثير من العادات العقلية.

8-3 الذات الأكاديمية:

مفهوم الذات الأكاديمية من المفاهيم المؤثرة بشكل كبير في سلوك المتعلمين، ويركز هذا المفهوم على الوصف وليس الحكم. ويعرفها Adler (1969) بأنها سعي الفرد الطبعي للتفوق من خلال تحقيق أهدافه.

إن نجاح المتعلمين في تحقيق الذات الأكاديمية يحتاج منهم التزود بكل ما يحتاجون إليه من تعليم ودعم لتحقيق أهدافهم بنجاح. وتتضمن هذه العملية توضيح الخيارات والبدائل التي يمكنهم استخدامها لتحقيق أهدافهم، وتزويدهم بالتشجيع والدعم اللازم، وتفقّد تقدّمهم، وتقديم التغذية الراجعة لهم؛ ليتمكنوا من تقييم أنفسهم، والاحتفال بإنجازاتهم ونجاحاتهم (ريزونو، 2000م، ص:84).ويذكر سعودي وعبد الوهاب (2013م) أن مفهوم الذات الأكاديمية مفهوم حيوي لأداء المتعلمين، ويؤثر بشكل كبير على التحصيل الدراسي؛ لأنه ينمو مع المواقف التعليمية المختلفة. كما يشير ريزونو ودوسا (2002م) إلى أن مفهوم الذات الأكاديمية يؤثر في الأداء من خلال التأثير على تصورات المتعلمين، فالذات الأكاديمية العالية لدى الفرد تخلق شعورًا بالهدوء والسكينة عند أداء المهام الأكاديمية، خاصة فيما يتعلق بالمهام المعقدة والصعبة.

وعلى مستوى مرحلة الدراسات العليا سعت دراسة شرف الدين (2010م) إلى التعرف على فاعلية نموذج تعليمي وتأثيره على فاعلية الذات لدى طلاب الدراسات العليا، وتوصلت النتائج إلى تأثير النموذج التعليمي في فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب الدراسات العليا. وأجرى شعلة (2010م) دراسة بهدف التعرف على أثر مفهوم الذات الأكاديمية في الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب كلية المعلمين بجامعة أم القرى البالغ عددهم 100 طالب، وتوصل إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة موجبة بين مفهوم الذات الأكاديمية والإنجاز الأكاديمي. وقام white (2000) بدراسة هدفت إلى تدريب المعلمين على برنامج تدريب الأقران وأثره في فعالية الذات الأكاديمية لدى طلاب الصف الثامن، وتوصلت الدراسة إلى أن البرنامج التدريبي ذو فعالية في تنمية الذات الأكاديمية. كما هدفت دراسة سعيدة وسالم (2012م) إلى استقصاء أثر التفاعل بين فعالية الذات الأكاديمية وكل من استراتيجيتي التساؤل الذاتي والتفكير بصوت مرتفع لدى طالبات جامعة الملك خالد، وأسفرت النتائج عن عدم وجود تفاعل بين

فعالية الذات الأكاديمية واستراتيجيتي التساؤل الذاتي والتفكير بصوت مرتفع. وأجرى الشويقي (2010م) دراسته بهدف الكشف عن العلاقة بين الذكاء العلمي وفاعلية الذات الأكاديمية والتحصيل على طالبات جامعة طنطا، وتوصلت النتائج إلى وجود ارتباط وتأثير موجب ودال للذكاء على فعالية الذات الأكاديمية والتحصيل. كما هدفت دراسة سالم (2002م) إلى التعرف على طبيعة فعالية الذات الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية بجامعة حلوان، وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتباط دال بين أبعاد فعالية الذات الأكاديمية جميعها والتحصيل الدراسي.

وأجرى Anderson (2004) دراسته بهدف معرفة تأثير استخدام التدريس بالكتابة التأملية على الذات الأكاديمية لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود تأثير للتدريس بالكتابة التأملية على الذات الأكاديمية. كما أجرى Eric et al (2009) دراسته بهدف التعرف على أثر برنامج في التعلم النشط لتنمية الدافعية والذات الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج في تنمية الذات الأكاديمية.

تاسعاً- منهج البحث:

اعتمد هذا البحث على المنهج التجريبي، باستخدام أحد التصميمات شبه التجريبية، وهو تصميم المجموعتين التجريبية، والضابطة ذات الاختبار القبلي والبعدي Pre- Test, Post-Pre Test Control Group Design (العساف،2000م، ص:316)، حيث تختبر المجموعتان اختباراً قبليّاً؛ ثم تطبق التجربة على المجموعة التجريبية، وبعد الانتهاء من التجربة تختبر المجموعتان اختباراً بعديّاً.

عاشراً- مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من جميع طالبات المستوى الأول الملتحقات ببرنامج الماجستير في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، للعام الجامعي 1434/ 1435هـ. وتألفت عينته من 48 طالبة اخترن بطريقة قصدية من مجموع الدارسات في المستوى الأول في برنامج الماجستير للعام الجامعي نفسه، وقد تم تقسيم هذه العينة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية 23 طالبة، ومجموعة ضابطة 25 طالبة، واستخدمت بيانات هذه العينة في التحقق من فروض البحث.

حادي عشر- إجراءات البحث:

تم إعداد نموذج التعلم التأملي الشكل (1). وتدريب طالبات الدراسات العليا (المجموعة التجريبية) على التعلم التأملي من

خلال النموذج وشرح مفاهيمه وخطواته.

1-11 نموذج التعلم التأملي المقترح

ويتكون من ثلاث مراحل، تتضمن خمسة مجالات رئيسة للتعلم التأملي شكل (1).

1-1-11 المرحلة الأولى التخطيط للتعلم التأملي، وتشمل هذه المرحلة:

- أهداف التعلم: ويندرج تحتها التخطيط، وتطوير المتعلمات وتقييمهن للأهداف من خلال أوراق العمل والأنشطة، وتتم عملية التخطيط والتطوير والتقييم للأهداف على مستويين: المستوى الفردي، والمستوى الجماعي. وترتبط أهداف التعلم بشكل كبير بالتعلم التأملي للمادة.
- مدخل التعلم: الذي يحدد للمتعلمات نقطة البداية في عملية التعلم من خلال التعرف على خلفية المتعلمات ومعلوماتهن السابقة وربطها بالمعرفة الجديدة. ويشمل كذلك التقديم والتمهيد لعملية التعلم.
- محتوى التعلم وأنشطته: وتشمل التخطيط للمعارف والمهارات التي تتضمنها عملية التعلم، ومن ثم إعداد المحتوى والأنشطة المناسبة لتحقيق أهداف التعلم.
- تقويم وتحليل التعلم: تُعْنَى هذه النقطة بإعداد الأدوات المناسبة لعملية تقييم تعلم المتعلمات، ويشمل ذلك تقييم المتعلمات على المستوى الفردي من خلال التقييم الذاتي، وتقييم على المستوى الجماعي من خلال تقييم المتعلمات لزميلتهن المُحَاضِرة عند تقديمها موضوع التعلم، وتقييم المُحَاضِرَة لتعلم الزميلات.

2-1-1 المرحلة الثانية مجالات التعلم التأملي وتشمل هذه المرحلة:

التعلم التأملي في المادة من خلال:

- التأمل قبل التعلم: يشمل تأمل المُحَاضِرة في المادة العلمية التي ستقدمها لزميلاتها، ومدى مناسبتها لهن، ومدى حاجتهن لها، وآلية الاستعداد لتقديم المادة العلمية، وكيفية تعاملها مع المفاهيم غير الواضحة، وتشمل كذلك تأمل المتعلمات في موضوع المحاضرة: ماذا يردن تعلمه حول موضوع المحاضرة؟ وما المواضيع المهمة لهن؟ وقراءات المتعلمات واستعداداتهن لموضوع المحاضرة.
- التأمل أثناء التعلم: يركز على تأمل المتعلمات في المادة العلمية المطروحة ومناقشتها أثناء عملية التعلم، ويشمل

مناقشة المادة العلمية المطروحة بجميع جوانبها.

- التأمل بعد التعلم: يشمل تأمل المُحَاضِرة في المادة العلمية التي قدمتها لزميلاتها، ومدى نجاحها في تنفيذ ما خططت له على الوجه الأمثل، وجوانب القوة والضعف في تقديم المادة العلمية، كما يشمل سبب اختيارها للتمهيد أو المدخل الذي استغلته لتقديم الموضوع، ومدى مناسبة ذلك لزميلاتها، وكذلك تأمل المتعلمات في المادة العلمية التي قُدمت لهن، من حيث مدى كفايتها، ومدى حاجتهن للمزيد من المناقشات، ومدى حاجتهن لمعلومات ومهارات إضافية، وقدرتهن على ربط المعلومات السابقة بالمعلومات الجديدة.

التعلم التأملي الشخصي

- التأمل أثناء التعلم: يركز على طرح المتعلمات لآرائهن الشخصية ومناقشتها أثناء عملية التعلم، ومناقشة أفكار تطبيق المعرفة في حياتهن.
- التأمل بعد التعلم: يشمل التأمل من قِبل المُحَاضِرة ورأيها الشخصي فيما قدمته لزميلاتها، ومدى استجابة الزميلات لما طرحته أثناء المحاضرة. ويندرج في هذا النوع من التأمل تأمل المتعلمات في قراراتهن الشخصية ومدى إفادتهن، وقدرتهن على تطبيق ما تعلمنه في واقعهن.

التعلم التأملي النقدي

التأمل بعد التعلم: يشمل التأمل من قِبل المُحَاضِرة، ويندرج فيه رأيها في التعلم، والأحداث غير المتوقعة، وردود أفعال زميلاتها وتفاعلهن، والمعوقات التي واجهتها، ومدى التغيير الذي سوف تحدثه فيما لو أتيحت لها الفرصة مرة أخرى، بالإضافة إلى التحديات التي واجهتها في التخطيط لموضوع المحاضرة وتنفيذه، والنقاط التي لا تمثل لها جوانب رضا في أدائها. ويندرج في هذا النوع من التأمل تأمل المتعلمات في المعرفة التي حصلن عليها، وأهميتها بالنسبة لهن ومدى حاجتهن إليها، وقدرتهن على الحوار والمناقشة وإبداء وجهة نظرهن.

التعلم التأملي المهني (التطبيقي)

يعدُّ هذا النوع من التأمل مما أضافته الباحثة، ويركز على البعد التطبيقي للمادة العلمية، بهدف ربط الجانب النظري بالجانب التطبيقي. (كيف يمكنني الإفادة مما أتعلمه في مجال عملي؟) ويرتبط هذا الجانب بالتعلم التأملي في المادة بشكل واضح، ويتضمن:

التأمل بعد التعلم: يشمل هذا النوع التأمل من قِبل المُحَاضِرة في مدى ارتباط ما

قدمته بواقعها المهني كمعلمة، ومدى حاجة الميدان وتطبيقاته التربوية. بالإضافة إلى اشتماله على تأمل المتعلمات، ومدى ارتباط ما تعلمنه بمهنة التدريس، وقدرتهن على الإفادة منه، واقتراح أفكار لتطبيقه في مجال التخصص. ومدى قدرتها على تعديل الأفكار؛ لتتوافق مع واقعها المهني، ومدى قدرتها على تقييم حاجة الميدان لهذا الموضوع.

التعلم التأملي في البدائل

المقصود بهذا النوع هو وضع خطة عمل للبدائل، يجري استعمالها في حال مواجهة موقف أو حدث معين، بهدف التحسين في جوانب التعلم المختلفة من خلال طرح البدائل المناسبة والتي تحسّن جودة التعلم؛ وهو مما أضافته الباحثة إلى النموذج المقترح ويتضمن:

التأمل بعد التعلم: يشمل التأمل من قِبل المُحَاضِرة، ويندرج فيه طرح أفكارها التي ترى فاعليتها في تحسين جودة التعلم، وما الذي تحتاجه لمواجهة المواقف مستقبلاً؟ وما الذي تفعله لضمان النجاح مستقبلاً؟ بالإضافة إلى اشتماله على تأمل المتعلمات في العملية التعليمية، ومحاولة طرح الأفكار الإثرائية لتحسين جودة التعلم، وكيف يمكن تحسين المواقف والأحداث لصالح المتعلمات؟ وما الذي تستطيع تغييره مستقبلاً؟ وما الإجراءات والبدائل الجديدة التي يمكن استخدامها؟.

التعلم التأملي البحثي

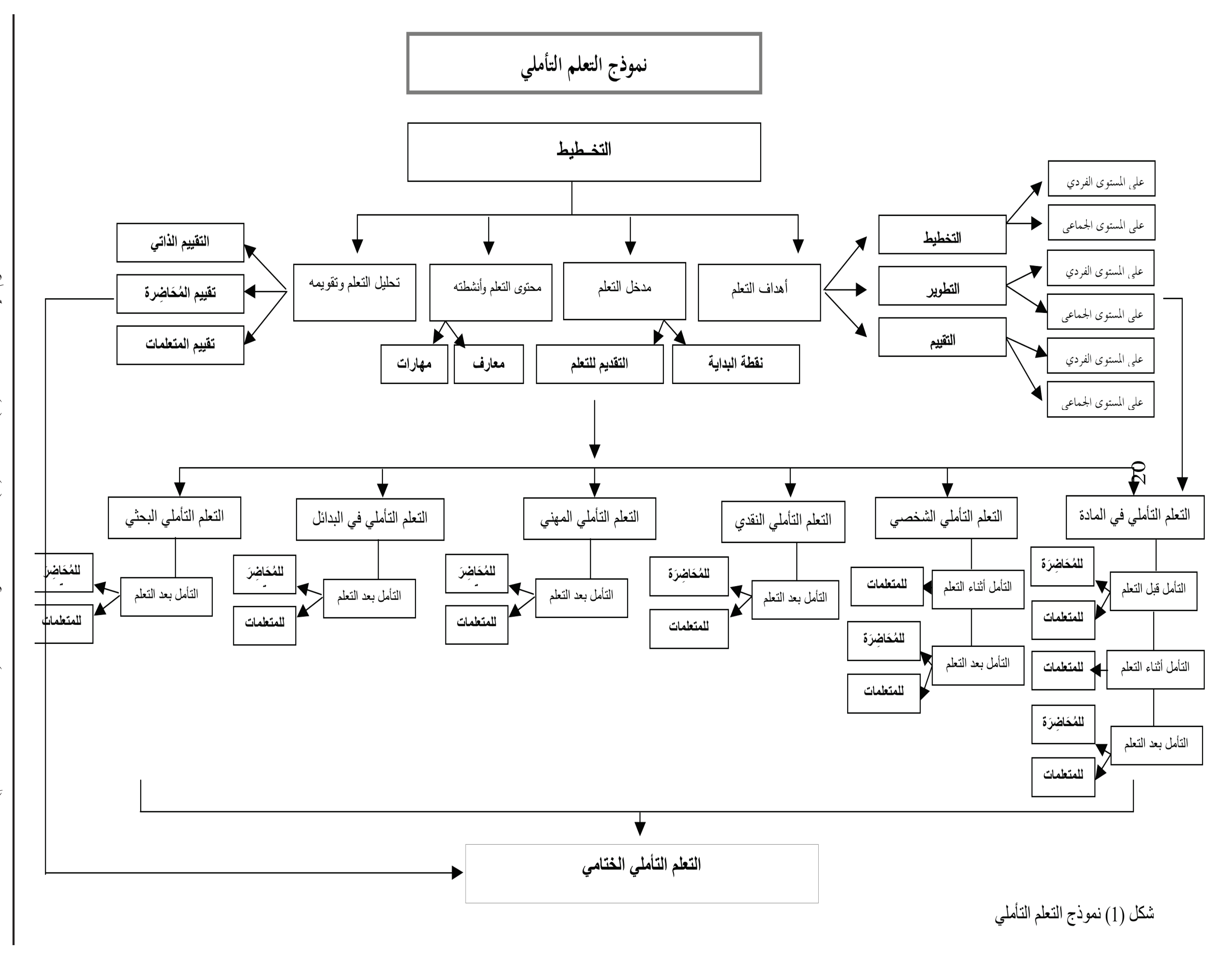
أضافت الباحثة هذا المجال بهدف التأمل في العمل البحثي الذي تقدمه الطالبة، ومدى حاجتنا للبحث في هذا الموضوع، وهل نعاني من مشكلات في الميدان تحتاج إلى حلول؟ وما مدى معالجة موضوع المحاضرة للمشكلات التي نعاني منها؟ وما مدى قدرتنا على تطوير الموضوع وطرحه للمواضيع البحثية لطالبات الدراسات العليا؟ وما مدى مساهمة الموضوع في حل المشاكل التربوية؟.

3-1-11 المرحلة الثالثة التعلم التأملي الختامي:

من خلال تقييم وإصدار الأحكام حول عملية التعلم والممارسات التعليمية التي تمت، وتشمل تقديم وجهات النظر حول المادة العلمية التي قدمت، ومناسبة التمهيد للاستراتيجيات والمحتوى والأنشطة والتقويم. وتشمل كذلك تقييم المتعلمة أدائها للأنشطة والمهام التعليمية، والإضافة العلمية التي أضافتها لموضوع المحاضرة، ومدى قدرتها على تقديم التغذية الراجعة لزميلاتها، وأهم جوانب القوة والضعف في عملية التعلم.

1-1 إعداد دليل التعلم التأملي:

من خلال التخطيط لمحاضرات المقرر في ضوء نموذج التعلم التأملي.



شكل (1) نموذج التعلم التأملي

11-3 إعداد أدوات البحث:

11-3-1 مقياس عادات العقل

يهدف المقياس إلى تقييم عادات العقل لدى طالبات الدراسات العليا قبل تطبيق التجربة وبعدها. ويتكون المقياس في صورته الأولية من (63) عبارة موزعة على عشرة أبعاد.

حساب صدق المحكمين قامت الباحثة بعرض المقياس على عدد من المحكمين في تخصصي المناهج وطرق التدريس وعلم النفس، للحكم على مدى مناسبة صياغة العبارة ومدى ملاءمتها للبُعد الذي تنتمي إليه، وتم حذف ثلاث عبارات من المقياس وفقًا لآراء المحكمين. ومن ثم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية المكونة من (40) طالبة، لحساب ثبات وصدق هذا المقياس على النحو التالي:

11-3-1-1 ثبات مقياس عادات العقل

تم حساب ثبات عبارات المقياس بطريقتين هما:

- حساب معامل ألفا لـ كرونباخ Alpha-Cronbach لكل بُعد على حده،

جدول رقم (1)

معاملات ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس عادات العقل (ن = 40)

م	الأبعاد الفرعية	عدد العبارات	معامل الثبات	
			معامل ألفا	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية
1	المثابرة	10	0.840	0.866
2	التحكم بالتهور	5	0.736	0.737
3	الإصغاء بفهم	5	0.681	0.817
4	التفكير بمرونة	5	0.691	0.822
5	التفكير حول التفكير	5	0.812	0.875
6	الكفاح من أجل الدقة	4	0.697	0.813
7	تطبيق المعارف السابقة	3	0.696	0.765
8	الخلق والتصور والابتكار	8	0.749	0.768
9	التفكير التبادلي	5	0.725	0.816
10	الاستعداد للتعلم المستمر	5	0.906	0.896
	المقياس ككل	55	0.933	0.968

جدول رقم (2)

معاملات ثبات وصدق عبارات مقياس عادات العقل (ن = 40)

البُعد	العبارات	معامل ألفا	معامل الارتباط بالبُعد (1)	معامل الارتباط بالبُعد في حالة حذف درجة العبارة من البُعد	العبارات	معامل ألفا	معامل الارتباط بالبُعد (1)	معامل الارتباط بالبُعد في حالة حذف درجة العبارة من البُعد
المثابرة معامل ألفا العام للبُعد = 0.840	1	0.833	**0.56	**0.49	6	0.833	**0.56	**0.45
	2	0.820	**0.69	**0.62	7	0.826	**0.65	**0.53
	3	0.816	**0.73	**0.63	8	0.808	**0.79	**0.71
	4	0.809	**0.77	**0.69	9	0.840	**0.56	**0.40
	5	0.828	**0.61	**0.53	10	0.833	**0.60	**0.47
التحكم بالتهور معامل ألفا العام للبُعد = 0.682	11	0.736	-	-	14	0.564	**0.80	**0.61
	12	0.615	**0.67	**0.52	15	0.612	**0.63	**0.49
	13	0.585	**0.78	**0.58	16	0.682	**0.63	*0.32
الإصغاء بفهم معامل ألفا العام للبُعد = 0.681	17	0.671	**0.60	*0.34	20	0.630	**0.63	**0.45
	18	0.636	**0.71	**0.44	21	0.582	**0.70	**0.54
	19	0.616	**0.70	**0.47				
التفكير بمرونة معامل ألفا العام للبُعد = 0.691	22	0.645	**0.63	**0.47	25	0.657	**0.63	**0.41
	23	0.627	**0.68	**0.48	26	0.681	**0.67	*0.38
	24	0.595	**0.75	**0.54				
التفكير حول التفكير معامل ألفا العام للبُعد = 0.770	27	0.738	**0.70	**0.51	30	0.709	**0.74	**0.69
	28	0.694	**0.81	**0.66	31	0.748	**0.71	**0.47
	29	0.812	-	-	32	0.709	**0.84	**0.62
الكفاح من أجل الدقة معامل ألفا العام للبُعد = 0.697	33	0.593	**0.75	**0.55	35	0.556	**0.81	**0.69
	34	0.625	**0.70	**0.52	36	0.697	**0.75	*0.37
تطبيق المعارف السابقة معامل ألفا العام للبُعد = 0.696	37	0.539	**0.82	**0.56	39	0.696	**0.70	*0.39
	38	0.493	**0.83	**0.60				
الخلق والتصور والابتكار معامل ألفا العام للبُعد = 0.740	40	0.721	**0.57	**0.42	45	0.735	**0.52	*0.34
	41	0.706	**0.66	**0.50	46	0.709	**0.65	**0.48
	42	0.708	**0.61	**0.49	47	0.713	**0.63	**0.46
	43	0.708	**0.61	**0.49	48	0.716	**0.60	**0.46
	44	0.748	-	-	49	0.748	-	-
التفكير التبادلي معامل ألفا العام للبُعد = 0.671	50	0.637	**0.51	*0.38	53	0.539	**0.87	**0.64
	51	0.725	-	-	54	0.622	**0.55	**0.50
	52	0.586	**0.80	**0.52	55	0.648	**0.71	*0.36
الاستعداد للتعلم المستمر معامل ألفا العام للبُعد = 0.906	56	0.881	**0.86	**0.79	59	0.876	**0.88	**0.81
	57	0.882	**0.88	**0.79	60	0.906	**0.76	**0.65
	58	0.876	**0.88	**0.81				

(1) معامل الارتباط بالبُعد في حالة وجود درجة العبارة ضمن الدرجة الكلية للبُعد

*** دال إحصائيًا عند مستوى (0.05)** **** دال إحصائيًا عند مستوى (0.01)**

وأسفرت النتائج أن جميع العبارات ثابتة، باستثناء العبارات (11، 29، 44، 49، 51)، لذا تم حذفها.

- حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارة والدرجات الكلية للبُعد الفرعي الجدول رقم (2).

كما تم حساب ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس عادات العقل بطريقتين: الأولى عن طريق معامل ألفا لـ كرونباخ، والثانية عن طريق معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ سبيرمان- براون Spearman-Brown، فوُجد أن معاملات ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي للمقياس بالطريقتين مرتفعة، الجدول رقم (1).

11-3-1-2 صدق مقياس عادات العقل

تم حساب صدق عبارات مقياس عادات العقل عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبُعد الفرعي الجدول رقم (2).

يتضح من الجدول السابق أن معامل ألفا لـ كرونباخ لكل بُعد فرعي أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة، وذلك باستثناء العبارات (11، 29، 44، 49، 51)، لذا تم حذفها. وأن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) مما يدل على الاتساق الداخلي، وثبات جميع عبارات المقياس.

وأن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من العبارات التي تم الإبقاء عليها، والدرجة الكلية للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) أو مستوى (0.05) مما يدل على صدق جميع عبارات مقياس عادات العقل. من الإجراءات السابقة تأكد للباحثة ثبات وصدق مقياس عادات العقل.

11-3-2 مقياس فعالية الذات الأكاديمية

يهدف المقياس إلى تقدير الذات الأكاديمية لدى طالبات الدراسات العليا قبل تطبيق التجربة وبعدها. ويتكون المقياس في صورته الأولية من (50) عبارة، منها (30) عبارة موجبة الاتجاه، (20) عبارة سالبة الاتجاه. وقد تمت الاستعانة بالدراسات السابقة لتحديد أبعاد المقياس ومحتواه (ريزونو، 2000م؛ سالم، 2002م؛ سعيدة وسالم، 2012م؛ شرف الدين، 2010م؛ شعله، 2010؛ White, ؛ Adler, 1969 2000؛ Anderson, 2004).

حساب صدق المحكمين: قامت الباحثة بعرض المقياس على عدد من المحكمين في تخصصي المناهج وطرق التدريس وعلم النفس،

للحكم على مدى مناسبة صياغة العبارات. ثم طُبّق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالبة، وتم حساب ثبات المقياس وصدقه كما يلي:

1-2-3-11 ثبات مقياس فعالية الذات الأكاديمية

حساب ثبات عبارات المقياس:

- حساب معامل ألفا لـ كرونباخ وأسفرت تلك الخطوة عن أن جميع العبارات ثابتة، باستثناء العبارات (17،19،39،44،49،50)، لذا تم حذفها.
- حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارة والدرجات الكلية للمقياس. ووُجِد أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا، مما يدل على

جدول رقم (3)

معاملات ثبات عبارات مقياس فعالية الذات الأكاديمية (ن = 40)

العبارات	معامل ألفا	معامل الارتباط بالبُعد	العبارات	معامل ألفا	معامل الارتباط بالبُعد	العبارات	معامل ألفا	معامل الارتباط بالبُعد	العبارات	معامل ألفا	معامل الارتباط بالبُعد
1	0.963	**0.46	14	0.962	**0.81	27	0.963	**0.52	40	0.962	**0.83
2	0.962	**0.78	15	0.962	**0.77	28	0.962	**0.73	41	0.963	**0.45
3	0.962	**0.73	16	0.962	**0.79	29	0.962	**0.82	42	0.962	**0.86
4	0.962	**0.85	17	0.964	-	30	0.963	**0.50	43	0.962	**0.78
5	0.963	**0.48	18	0.963	**0.67	31	0.962	**0.76	44	0.964	-
6	0.962	**0.75	19	0.964	-	32	0.962	**0.80	45	0.962	**0.78
7	0.963	**0.53	20	0.963	**0.61	33	0.962	**0.83	46	0.963	**0.48
8	0.963	**0.66	21	0.962	**0.79	34	0.963	**0.54	47	0.962	**0.70
9	0.963	**0.44	22	0.963	**0.57	35	0.963	*0.38	48	0.963	**0.70
10	0.962	**0.80	23	0.963	**0.48	36	0.963	**0.52	49	0.965	-
11	0.962	**0.76	24	0.962	**0.79	37	0.963	**0.52	50	0.964	-
12	0.962	**0.68	25	0.962	**0.83	38	0.964	**0.40			
13	0.962	**0.89	26	0.962	**0.79	39	0.966	-			
معامل ألفا العام للمقياس = 0.963						معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان/براون = 0.966					

* دال إحصائيًا عند مستوى (0.05)   ** دال إحصائيًا عند مستوى (0.01)

الاتساق الداخلي وثبات جميع عبارات مقياس فعالية الذات الأكاديمية.

- تم حساب الثبات الكلي للمقياس بطريقتين: الأولى عن طريق معامل ألفا لـ كرونباخ، والثانية عن طريق معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ سبيرمان- براون، ووُجد أن معاملات الثبات الكلي للمقياس بالطريقتين مرتفعة، الجدول رقم (3).

يتضح من الجدول السابق أن معامل ألفا لـ كرونباخ للمقياس في حالة حذف كل عبارة من عباراته أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للمقياس في حالة وجود جميع العبارات، باستثناء العبارات (17،19،39،44،49،50)، لذا تم حذفها. أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة (التي تم الإبقاء عليها) والدرجة الكلية للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) أو مستوى (0.05) مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات عبارات المقياس. من الإجراءات السابقة تأكد للباحثة ثبات وصدق مقياس فعالية الذات الأكاديمية.

11-4 تجربة البحث:

قامت الباحثة بتطبيق نموذج التعلم التأملي بهدف مساعدة طالبات الدراسات العليا على تطبيق التعلم التأملي بمراحله الثلاث، والتي تتضمن خمسة مجالات رئيسة للتعلم التأملي. ويمكن تلخيص كيفية تطبيق التعلم التأملي بالخطوات الآتية:

1-1-1 **التخطيط للتعلم التأملي**: وتبدأ عملية التخطيط بشرح نموذج التعلم التأملي للمتعلمات وتدريب المجموعة التجريبية على تطبيقه.

1-1-2 **تطبيق التعلم التأملي**: تتم عملية تطبيق التأمل من خلال تطبيق مجالات التأمل المختلفة والموضحة بالنموذج وهي: التعلم التأملي في المادة، التعلم التأملي الشخصي، التعلم التأملي النقدي، التعلم التأملي المهني (التطبيقي)، التعلم التأملي في البدائل، التعلم التأملي البحثي من خلال أوراق العمل التي أعدتها الباحثة، وتعتمد هذه الخطوة على ممارسة الكتابة التأملية قبل عملية التعلم وأثناؤها وبعدها، حيث عملت الباحثة على تزويد الطالبات بالنماذج التي يتم العمل عليها قبل عملية التعلم (الإرسال بالبريد الإلكتروني)، ونماذج أخرى يتم العمل عليها وكتابتها أثناء عملية التعلم، ونماذج أخرى يحدد لها وقت معين نهاية المحاضرة؛ لممارسة التأمل بعد عملية التعلم.

1-1-3 **تقويم التعلم التأملي**: من خلال تطبيق التأمل الختامي الذي يهدف إلى تقييم وإصدار الأحكام حول عملية التعلم والممارسات التعليمية التي تمت، وتقديم التغذية الراجعة من خلال النماذج المعدة لذلك.

جدول رقم(4)

اختبار(ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في (عادات العقل، فعالية الذات الأكاديمية)

المتغير	المجموعة التجريبية (ن = 23)		المجموعة الضابطة (ن = 25)		قيمة(ت) ودلالتها
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
المثابرة	28.30	16.58	33.04	15.15	1.03 غير دالة
التحكم بالتهور	14.83	8.90	16.44	7.67	0.67 غير دالة
الإصغاء بفهم	13.74	7.93	16.44	7.48	1.22 غير دالة
التفكير بمرونة	13.87	8.10	15.64	7.11	0.80 غير دالة
التفكير حول التفكير	14.35	8.48	16.36	7.65	0.86 غير دالة
الكفاح من أجل الدقة	11.39	6.75	12.60	6.09	0.65 غير دالة
تطبيق المعارف السابقة	8.48	5.12	10.40	4.86	1.33 غير دالة
الخلق والتصور والابتكار	22.35	13.12	25.08	11.28	0.77 غير دالة
التفكير التبادلي	13.30	7.70	14.60	6.69	0.62 غير دالة
الاستعداد للتعلم المستمر	15.52	9.50	17.52	8.39	0.77 غير دالة
الدرجة الكلية لعادات العقل	156.13	39.34	178.12	40.17	1.87 غير دالة
فعالية الذات الأكاديمية	95.43	26.31	109.20	32.43	1.62 غير دالة

4-1 تطبيق تجربة البحث:

11-5-1 التطبيق القبلي لأدوات البحث: تم التطبيق القبلي لأدوات البحث على عينة البحث في يوم1435/ 4/ 10هـ، وتم جمع نتائج التطبيق القبلي للمجموعتين: التجريبية والضابطة، تمهيداً لمعالجتها إحصائياً، وكانت النتائج كما يلي:

11-5-2 نتائج تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي، تم التحقق من تجانس المجموعتين في القياس القبلي في كل من: (عادات العقل، فعالية الذات الأكاديمية)، وذلك باستخدام اختبار (ت) T-test للعينتين المستقلتين.

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس عادات العقل، ومقياس فعالية الذات

جدول رقم (5)

مربع إيتا ونتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في (عادات العقل) في القياس البعدي

المتغير	المجموعة التجريبية (ن = 23)		المجموعة الضابطة (ن = 25)		قيمة(ت) ودلالتها	مربع إيتا (h2)
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
المثابرة	46.43	3.84	33.08	15.41	**4.19	0.2765
التحكم بالتهور	23.65	1.80	17.24	8.14	**3.84	0.2427
الإصغاء بفهم	22.91	2.43	17.20	8.05	**3.39	0.1995
التفكير بمرونة	22.70	2.32	16.28	7.65	**4.00	0.2578
التفكير حول التفكير	23.78	1.83	16.76	7.85	**4.34	0.2909
الكفاح من أجل الدقة	18.39	2.27	12.68	6.12	**4.35	0.2915
تطبيق المعارف السابقة	14.04	1.49	10.44	4.98	**3.45	0.2057
الخلق والتصور والابتكار	37.17	3.31	25.96	11.84	**4.54	0.3099
التفكير التبادلي	20.96	3.96	15.08	7.09	**3.58	0.2179
الاستعداد للتعلم المستمر	24.26	1.45	18.52	8.75	**3.23	0.1850
الدرجة الكلية لعادات العقل	254.30	18.86	183.24	84.05	**4.12	0.2692

**** دال إحصائيًا عند مستوى (0.01)**

الأكاديمية في القياس القبلي؛ وهذا يعني أن المجموعتين متكافئتان.

3-1-1 التدريس للمجموعتين: قامت الباحثة بتدريس المجموعة الضابطة وفق الطريقة المعتادة. كما تم تدريس المجموعة التجريبية وفق نموذج التعلم التأملي بعد تدريبهن عليه، وشرح مفاهيم النموذج، وخطواته، وشرح أوراق العمل الخاصة بالنموذج، والمطلوب منهن عمله وفق النموذج. واستمرت التجربة اثني عشر أسبوعاً.

4-1-1 التطبيق البعدي لأدوات البحث: بعد الانتهاء من مفردات المقرر أعيد تطبيق أدوات البحث على عينة البحث في يوم 13/ 7/ 1435هـ، وتم جمع نتائج التطبيق القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة تمهيداً لمعالجتها إحصائياً.

ثاني عشر- نتائج البحث

12-1 الفرض الأول:

للتحقق من صحة الفرض الأول الذي ينص على أنه: «يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات البعدية لطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في عادات العقل» تم استخدام اختبار (ت) T-test للعينتين المستقلتين، ومربع إيتا Eta-Square (h2)لحساب حجم تأثير التعلم التأملي على تنمية عادات العقل لدى طالبات الدراسات العليا، وكانت النتائج كما بالجدول رقم (5).

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوي 0.01 بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لمقياس عادات العقل في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية في جميع الحالات، أي: إن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس عادات العقل أعلى بدلالة إحصائية من نظائرها لدى المجموعة الضابطة.

تشير قيم مربع إيتا التي امتدت من 0.1995 إلى 0.3099 إلى أن التعلم التأملي له تأثير كبير في تنمية الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس عادات العقل لدى طالبات المجموعة التجريبية.

لقد أيدت هذه النتيجة العديد من الدراسات السابقة التي أكدت على فاعلية التعلم التأملي وأثره في التعلم، حيث تتفق هذه النتيجة مع نتيجة(Hedberg, 2009) التي توصلت إلى أن ممارسة التأمل أدى إلى إحداث تعلم أعمق لدى طلاب المرحلة الجامعية، كما تتفق مع دراسة كلٍّ من لافي (2011م)، والصافوري وعمر (2013م) Didiو ،(2011)، و Agouridas (2007)، وفتح الله (2011م) التي توصلت إلى أن نشاط المتعلم في المواقف التعليمية المختلفة يؤدي إلى تحسين مستوى العادات العقلية لدى المتعلمين.

ويمكن تفسير فاعلية التعلم التأملي في تنمية عادات العقل في ضوء ما تضمنه استخدام النموذج المقترح للتعلم التأملي والذي تضمّن التعلم التأملي في المادة، والتعلم التأملي الشخصي، والتعلم التأملي النقدي، والتعلم التأملي المهني، والتعلم التأملي في البدائل، والتعلم التأملي البحثي، والتعلم التأملي الختامي حيث أتيح للطالبات الوقت الكافي للتأمل والكتابة، والمناقشة، والحوار، الأمر الذي أدّى إلى نمو عادات العقل لدى المجموعة التجريبية متفوقاً بدلالة إحصائية على المجموعة الضابطة. يضاف إلى ذلك أن تضمين المحاضرات للتدريبات والأنشطة وأوراق العمل كان له الأثر الكبير على نمو عادات العقل، كما أن إجراءات التعلم التأملي كانت مثيرة،

جدول (6)

مربع إيتا واختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في (فعالية الذات الأكاديمية) في القياس البعدي

المتغير	المجموعة التجريبية (ن = 23)		المجموعة الضابطة (ن = 25)		قيمة (ت) ودلالتها	مربع إيتا (h2)
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
الدرجة الكلية لفعالية الذات الأكاديمية	199.65	12.22	143.40	43.67	**6.18	0.4536

** دال إحصائيًا عند مستوى (0.01)

كما وصفتها المتعلمات. ومما يلفت الانتباه هنا وجود فروق دالة إحصائياً في جميع أبعاد مقياس عادات العقل، وهذا يفسر طبيعة التعلم التأملي الذي يُعنى بمساعدة المتعلمة على التفكير بعمق لحل المشكلات، كما يعنى بإكسابهنّ مهارة التقويم والوعي بالذات. كذلك ساعدهن على ربط الأفكار بالخبرات السابقة. وفي هذا الصدد يشير كوستا وكاليك (2003م أ) إلى أنه عندما يطور المتعلمون عادات العقل ذات الصلة بالتأمل فإنهم يدركون بماذا وكيف يفكرون، ومن خلال عملية مشاركة الآخرين في التأملات يُكْسِب الطلاب والطالبات تعلمهم معنى جديدًا.

من النتائج يتضح أن الفرض الأول قد تحقق؛ حيث أشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس عادات العقل في القياس البعدي لصالح متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية. وأن التعلم التأملي له تأثير كبير في تنمية عادات العقل.

2-12 الفرض الثاني:

للتحقق من صحة الفرض الثاني الذي ينص على أنه «يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات البعدية لطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في فعالية الذات الأكاديمية» تم استخدام اختبار (ت) للعينتين المستقلتين، ومربع إيتا لحساب حجم تأثير التعلم التأملي على فعالية الذات الأكاديمية، الجدول رقم (6).

يتضح من الجدول (6) وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى 0.01 بين متوسطي

درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية لفعالية الذات الأكاديمية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، أي: إن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي أعلى بدلالة إحصائية من نظيره في المجموعة الضابطة.

تشير قيمة مربع إيتا التي بلغت 0.4536 إلى أن التعلم التأملي له تأثير كبير في تنمية فعالية الذات الأكاديمية لدى طالبات المجموعة التجريبية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلٍّ من شرف الدين (2010م) التي أشارت إلى فاعلية نموذج تعليمي وتأثيره على فاعلية الذات لدى طلاب الدراسات العليا. ودراسة شعلة (2010م) التي توصلت إلى أثر مفهوم الذات الأكاديمية في الإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين. كما تتفق أيضا مع دراسة white (2000) التي توصلت إلى أن تدريب المعلمين على برنامج تدريب الأقران ذو فعالية في تنمية الذات الأكاديمية. لكنها تختلف مع دراسة سعيدة وسالم (2012م) و Anderson (2004) التي توصلت إلى عدم وجود أثر للاستراتيجية المستخدمة على الذات الأكاديمية. ويمكن تفسير فاعلية التعلم التأملي على تنمية الذات الأكاديمية، بأنه ناتج عن اعتماد البحث على تطبيق نموذج التعلم التأملي والذي ركّز على تأمل المتعلمات في المادة العلمية بداية من قراءاتهن المادة العلمية التي قُدمت لهن، كذلك مناقشة الأفكار أثناء عملية التعلم، وتقييمهن لأدائهن ومدى نجاحهن في تنفيذ ما خططن له، كل ذلك أدّى إلى نمو الذات الأكاديمية لديهن. كما أن ممارسة التأمل الشخصي الذي يهدف إلى فهم معنى التعلم لدى المتعلمين، ويركز على وجهات نظرهم ورؤاهم، من خلال اعتماد التعلم على تركيز طالبات الدراسات العليا على إبداء وجهات نظرهن ورؤيتهن لعملية التعلم أكثر من التركيز على المادة العلمية. بالإضافة إلى اعتماد النموذج على التأمل البحثي الذي يركز على المشكلات الميدانية التي يمكن بحثها، وقدرتهن على تطوير المواضيع البحثية، وتكوين مشكلة حقيقية – وهو مركز عناية الطالبات في مرحلة الدراسات العليا– له أثر كبير في نمو الذات الأكاديمية. كما أن ارتكاز النموذج – أيضاً– على التأمل النقدي الذي ركّز على التحديات التي واجهتها المتعلمات في التخطيط، وتأملهن في الأخطاء الصادرة والأحداث غير المتوقعة له أثر في نمو الذات الأكاديمية. كذلك ممارسة المتعلمات للتأمل الختامي والتي شملت تقديم وجهات نظرهن حول المادة العلمية والاستراتيجيات والأنشطة والتقويم أدّى إلى نمو الذات الأكاديمية.

وترى الباحثة أن هذا النوع من التأمل يناسب أهداف مرحلة الدراسات العليا، التي تركز على بروز شخصية المتعلمات في إبداء وجهات نظرهن من خلال كتاباتهن العلمية وآرائهن الشخصية. كما أن رغبة طالبات الدراسات العليا، ودافعيتهن في تعلم نماذج واستراتيجيات حديثة كان له الأثر الفعّال في تنمية الذات الأكاديمية لدى المتعلمات. كما ترى الباحثة -أيضًا- كون التعلم التأملي أسلوباً جديداً ونوعًا مختلفًا من التعلم، أدّى إلى نمو الذات الأكاديمية لديهن، وشعورهن بجدواه وحداثته، ومواكبتهن للتطورات الحديثة، وارتباطه بما يدور في الميدان، ويذكر Bandura (1998) أن الذات الأكاديمية تعمل على تنمية الأحكام الشخصية للفرد حول قدراته، واستخدامه للمهارات المعرفية، والمثابرة في إيجاد حلولٍ للمشكلات المختلفة، وتساعد على رفع دافعية المتعلمين نحو وضع الأهداف المختلفة التي تحقق غاياتهم. قد يكون لبيئة التعلم أثناء تطبيق التجربة الأثر الكبير على نمو الذات الأكاديمية؛ لأن تنفيذ طالبات الدراسات العليا للأنشطة المختلفة وأوراق العمل الفردية والجماعية قد أسهم في تبادلهن لأفكار إيجابية وخبرات مختلفة، فالاستماع والنقاش مع الأخريات في تجاربهن وخبراتهن يعد نشاطاً فكرياً له تأثير إيجابي على الفرد.

من إجمالي النتائج يتضح أن الفرض الثاني تحقق، لوجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية لمقياس فعالية الذات الأكاديمية في القياس البعدي لصالح متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، وأن التعلم التأملي

جدول (7)

اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للدرجات الكلية لكل من: عادات العقل وفعالية الذات الأكاديمية بالمجموعة التجريبية

المتغير	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		قيمة (ت) ودلالتها
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
عادات العقل	156.13	39.34	254.30	18.86	19.23**
فعالية الذات الأكاديمية	95.43	26.31	199.65	12.22	4.63**

** دال إحصائيًا عند مستوى (0.01)

جدول رقم(8)

نسبة الكسب المعدلة لـ Blake ، في الدرجات الكلية لطالبات المجموعة التجريبية في:

عادات العقل وفعالية الذات الأكاديمية

المتغير	متوسط التطبيق القبلي	متوسط التطبيق البعدي	النهاية العظمى للاختبار	درجة الكسب*	نسبة الكسب المعدلة لـ Blake
عادات العقل	156.13	254.30	275	98.17	1.18
فعالية الذات الأكاديمية	95.43	199.65	220	104.22	1.31

* درجة الكسب = (متوسط القياس البعدي - متوسط القياس القبلي)

لـه تأثـير كبـير في تنميـة فعاليـة الـذات الأكاديميـة.

3-12 الفرض الثالث:

للتحقـق مـن صحـة الفـرض الثالـث الـذي ينـص عـلى أنـه «يوجـد فـرق دال إحصائيـا بـين متوسـطي الدرجـات الكليـة للقياسـين القبـلي والبعـدي في كل مـن: عـادات العقـل، وفعاليـة الـذات الأكاديميـة، لـدى طالبـات الدراسـات العليـا بالمجموعـة التجريبيـة» تـم اسـتخدام اختبـار (ت) T-test للعينتـين المرتبطتـين، وحسـاب نسـبة الكسـب المعدلـة لـ بـلاك Modified Blake's Gain Ratio فكانـت النتائـج كـما بالجدولـين رقـم (7) و(8).

يتضـح مـن الجـدول السـابق وجـود فـرق دال إحصائيًـا عنـد مسـتوي (0.01) بـين متوسـطي درجـات القياسـين القبـلي والبعـدي في كل مـن عـادات العقـل، وفعاليـة الـذات الأكاديميـة بالمجموعـة التجريبيـة؛ وذلـك لصالـح متوسـط درجـات القيـاس البعـدي، أي: إن متوسـطات الدرجـات الكليـة لطالبـات المجموعـة التجريبيـة في: عـادات العقـل، وفعاليـة الـذات الأكاديميـة بالمجموعـة التجريبيـة في القيـاس البعـدي أعـلى بدلالـة إحصائيـة مـن نظائرهـا في القيـاس القبـلي.

يتضـح مـن الجـدول (8) أن قيمـة نسـبة الكسـب المعدلـة لـ بـلاك في حالـة متغـير عـادات العقـل تسـاوي (1.18)، وهـي القيمـة التـي تشـير إلى أن التجربـة مقبولـة الفعاليـة. وهـذا يشـير إلى أن التعلـم التأمـلي متوسـط الفعاليـة في تنميـة عـادات العقـل لـدى طالبـات الدراسـات العليـا بجامعـة الإمـام محمـد بـن سـعود الإسـلامية. وأن قيمـة نسـبة الكسـب المعدلـة لـ بـلاك في حالـة متغـير فعاليـة الـذات الأكاديميـة تسـاوي (1.31)، وهـي القيمـة التـي تشـير إلى أن التجربـة فعَّالـة؛ وهـذا يشـير إلى أن التعلـم التأمـلي فعَّـال في تنميـة فعاليـة الـذات الأكاديميـة لـدى طالبـات الدراسـات

العليا.

تتفق هذه النتيجة مع نتيجة كلٍّ من (Hedberg (2009، و(Agouridas و Didi، (2013) (2007،كما تتفق مع ما ذكره كوستا وكاليك (2003م ب) وهو أن الغاية من التأمل هي مساعدة المتعلمين على تحمل مسؤولية أكبر تجاه ما يكتبون، كي يعرفوا أنه يجب أن يفهم الآخرون ما هو مكتوب، ويتعلموا كيف يتوقعون إجابة الآخرين من خلال التقييم الذاتي. وتتفق كذلك مع ما أشار إليه الشريف (2013م) في أن التعلم التأملي أداة تعلم قوية تساعد في النمو المهني.

ويمكن تفسير ذلك بأن طالبات الدراسات العليا حصلن على المعلومات الكافية عن نموذج التعلم التأملي، من خلال الشرح والتفسير للنموذج قبل تطبيقه، وتدريب المتعلمات على استخدامه وتوظيفه، حيث تضمنت التجربة مادة تعليمية نظرية تم إعدادها بالرجوع إلى المصادر التربوية الحديثة، كما أن تدريب طالبات الدراسات العليا على كيفية الكتابة التأملية وتطبيقهن لهذا النموذج أثناء التجربة أدّى إلى وجود فروقات دالة بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مقياسي عادات العقل والذات الأكاديمية. وقد لاحظت الباحثة أثناء تطبيق التجربة تفضيل طالبات الدراسات العليا هذا النوع من التعلم نظرًا لما يحققه من شعور المتعلمات بالثقة بالنفس في مواجهة مَهام التعلم، بالإضافة إلى وعيهن بعملية التعلم، وتقييمهن لها. حيث يذكر المخلافي (2002م) أنه لم تعد أدوار الطالب الجامعي مقتصرة على تلقي المعلومات وحفظها واسترجاعها، بل هو عضو مشارك في الموقف التعليمي، كما أنه مقوِّمٌ للممارسات التدريسية.

ومن إجمالي نتائج الفرض الثالث يتضح أنه قد تحقق، لوجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في عادات العقل، وفعالية الذات الأكاديمية لصالح متوسط درجات القياس البعدي في الحالتين. وأن التعلم التأملي فعَّال في تنمية فعالية الذات الأكاديمية، ومتوسط الفعالية في تنمية عادات العقل لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

ثالث عشر- التوصيات:

1. تدريب أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية على تطبيق التعلم التأملي.
2. إدراج التعلم التأملي عند إعداد الخطط الدراسية ضمن مفردات مقرري طرق التدريس والاتجاهات الحديثة في طرق التدريس.

3. تصميم محتوى المناهج الدراسية في مرحلة الدراسات العليا بحيث تتضمن الأسئلة التأملية التي تساعد المتعلمين على الممارسة التأملية.
4. إجراء مزيد من الدراسات باستخدام نماذج مختلفة للتعلم التأملي.
5. رابع عشر- المقترحات:
6. استخدام نموذج التعلم التأملي في تدريس مقررات مختلفة في مرحلة الدراسات العليا.
7. إجراء دراسة أثر التعلم التأملي في تنمية متغيرات أخرى: مهارات التفكير الإبداعي، الذكاءات المتعددة، التحصيل الدراسي.
8. فاعلية التعلم التأملي في تنمية الكفايات المهنية لدى طالبات المرحلة الجامعية.

المصادر والمراجع

أولاً- المصادر والمراجع العربية:

أبو جادو، انتصار. (2011م). أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تحسين التحصيل ومفهوم الذات الأكاديمية لدى طالبات الصف الثالث الأساسي. دراسات العلوم التربوية: الاردن، 38، 456-466.

أحمد، صفاء. (2008م). فاعلية أنموذج تأملي مقترح في تدريس التاريخ لتنمية الفهم القرائي ومهارات التفكير والوعي بما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس: القاهرة، 141، 164-204.

الثبيتي، مليحان. (2000م). الجامعات: نشأتها، مفهومها، وظائفها. دراسة وصفية تحليلية. المجلة التربوية: الكويت، 14 (54)، 211-260.

جان، خديجة. (2010م). دور الأعمال البحثية في مقررات الدراسات العليا بكليات التربية في دعم التقارب العربي. المؤتمر القومي السنوي السابع عشر، مصر «التقارب العربي في برامج التعليم الجامعي وقبل الجامعي» 10-11 نوفمبر.

الحارون، شيماء. (2012م). برنامج تدريبي مقترح قائم على مدخل كتابة السجلات التأملية في تنمية مهارات التفكير التأملي والكفايات المهنية لدى معلمي العلوم. مجلة التربية العلمي: مصر، 3(15)، 77-122.

الخضير، خضير. (2008م). الانضمام لمنظمة التجارة العالمية والتحديات للجامعات المحلية في الدول العربية. ورقة مقدمة إلى المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم العالي في الدول العربية. جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، 24-27، الظهران.

دانيلسون، تشارلوت. (2013). تحسين الممارسة المهنيّة إطار للتعليم، ترجمة مدارس الظهران الأهلية، الدمام: دار الكتاب التربوي.

ريزونو، روبرت. (2000م). بناء تقدير الذات في المدارس الابتدائية دليل المعلم. ترجمة مدارس الظهران الأهلية، الدمام: دار الكتاب التربوي.

ريزونو، روبرت؛ دوسا، جيل. (2002م). بناء تقدير الذات في المدارس الثانوية. ترجمة مدارس الظهران الأهلية، الدمام: دار الكتاب التربوي.

سالم، محمد. (2002م). طبيعة فعالية الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. المؤتمر العلمي السنوي العاشر، التربية وقضايا التحديث والتنمية في الوطن العربي، مصر، 2، 385-421.

سعودي، محمد؛ وعبد الوهاب، داليا. (2013م). أثر برنامج تدريبي لاستثارة الدافعية الأكاديمية الداخلية في تقدير الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة

ذوي العجز المتعلم بمدينة الطائف. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مصر، 1(37)، 117-170.

سعيدة، أماني؛ وسالم، سيد. (2012م). أثر التفاعل بين فعالية الذات الأكاديمية وكل من استراتيجيتي التساؤل الذاتي والتفكير بصوت مرتفع على كل من مراقبة الفهم والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات الجامعة. دراسات عربية في علم النفس، البحرين، 11(4)، 687-755.

السليم، ملاك. (2009م). فاعلية التعلم التأملي في تنمية المفاهيم الكيميائية والتفكير التأملي وتنظيم الذات للتعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية. دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصر, *147*, 90 – 128.

الشامي، حمدان. (2012م). علاقة بعض العوامل المؤثرة في التسرب الجامعي بعادات العقل لدى عينة من الطلاب المتسربين من جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مصر، 1(26)، 203-233.

شاهين، محمد. (2012م). واقع الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها باتجاهاتهم نحو التطور المهني الذاتي في ضوء بعض المتغيرات. مجلة جامعة الأزهر، غزة، 14(2)، 181-208.

شرف الدين، نبيل. (2010م). تطوير نموذج تعليمي توافقي وتأثيره في فاعلية الذات الأكاديمية المدركة لدى طلاب الدراسات العليا التربوية. المؤتمر السنوي العربي الخامس، الاتجاهات الحديثة في تطوير الأداء المؤسسي والأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي النوعي في مصر 14-15 أبريل.

الشرقاوي، منى. (2011م). المشكلات المؤثرة على جودة إعداد طلاب الدراسات العليا في خدمة الفرد طبقا لنظام الساعات المعتمدة. المؤتمر العلمي الدولي الرابع والعشرين للخدمة الاجتماعية «الخدمة الاجتماعية والعدالة الاجتماعية» مصر، 2957-6029.

الشريف، خالد. (2013م). التعلم التأملي مفهومه تطبيقاته. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

شعلة، الجميل. (2010م). أثر تفاعل مفهوم الذات الأكاديمي مع وجهة الضبط على كل من قلق الاختبار والإنجاز الأكاديمي لدى طلاب التدريب الميداني بكلية المعلمين جامعة أم القرى. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، 3 (34)، 393-437.

الشويرخ، صالح. (1432). الصحيفة التدريسية: أهميتها ووظيفتها في التنمية المهنية لمعلمي اللغة. مجلة العلوم العربية، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، 8، 231-277.

الشويقي، أبو زيد. (2010م). النموذج البنائي للعلاقة بين الذكاء العلمي والذكاء العام وفعالية الذات والتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، مصر، 42، 58-108.

الصافوري، إيمان؛ وعمر، زيزي. (2011م). تنمية عادات العقل والتحصيل لدى طالبات المرحلة الثانوية من خلال تدريس مادة التربية الأسرية. المؤتمر السنوي العربي السادس لتطوير برامج التعليم العالي النوعي في مصر والوطن العربي في ضوء متطلبات عصر المعرفة، مصر، 13-14 ابريل، 1647-1669.

طراد، حيدر. (2012). أثر برنامج كوستا وكاليك في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام عادات العقل لدى طلبة المرحلة الثالثة في كلية التربية الرياضية. مجلة علوم التربية الرياضية، كلية التربية، جامعة بابل، 5(1)، ، 225-264.

العتيبي، وضحى. (2014م). فاعلية تدريس العلوم وفق نموذج مقترح قائم على التعلم التأملي في تنمية مهارات التفكير التأملي والفهم القرائي للنصوص العلمية لدى طالبات المرحلة المتوسطة. مجلة القراءة والمعرفة، جمهورية مصر العربية: القاهرة، جامعة عين شمس، كلية التربية 149 ج2 175-213.

العساف، صالح. (2000م). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الطبعة الثانية، الرياض: مكتبة العبيكان.

فتح الله، مندور. (2011م). فعالية نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في العلوم وعادات العقل لدى تلاميذ الصف السادس

الابتدائي بمدينة عنيزة بالمملكة العربية السعودية. المجلة التربوية، الكويت، (98)، 145-199.

فضل الله، محمد؛ وقناوي، شاكر. (2010م). فاعلية برنامج قائم على المدخل التأملي في تعديل المعتقدات المعرفية للطالب معلم اللغة العربية وتوجيه ممارساته التدريسية نحو التدريس الإبداعي. المؤتمر العلمي السادس عشر مستقبل إعداد المعلم في كليات التربية وجهود الجمعيات العلمية في عمليات التطوير بالعالم العربي 28-29 مارس، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، الامارات، 29، 143-206.

كوستا، آرثر؛ وكاليك، بينا. (2003م أ). استكشاف وتقصي عادات العقل. ترجمة مدارس الظهران الأهلية، الدمام: دار الكتاب التربوي.

كوستا، آرثر؛ كاليك، بينا. (2003م ب). تفعيل وإشغال عادات العقل. ترجمة مدارس الظهران الأهلية، الدمام: دار الكتاب التربوي.

كوستا، آرثر؛ كاليك، بينا. (2003 م ج). تقويم عادات العقل. ترجمة مدارس الظهران الأهلية، الدمام: دار الكتاب التربوي.

كوستا، آرثر؛ كاليك، بينا. (2003 د). تكامل عادات العقل والمحافظة عليها. ترجمة مدارس الظهران الأهلية، الدمام: دار الكتاب التربوي.

لافي، فتحية. (2011م). فعالية برنامج مقترح في تدريس مادة التاريخ قائم على عادات العقل لتنمية مهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. (رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة قناة السويس، العريش).

مارزانو، روبرت؛ بيكرنج، د. ج؛ أريدوندو، د. (1999م). أبعاد التعلم بناء مختلف للفصل المدرسي. ترجمة: جابر عبد الحميد جابر وآخرون، القاهرة: دار قباء.

محمد، زبيدة قرني. (2005م). التفاعل بين خرائط التفكير وبعض أساليب التعلم وأثره في تنمية كل من التحصيل والتفكير التأملي واتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي في مادة العلوم، دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصر، 149، 182-236.

المخلافي، محمد. (2002م). بناء أداة لتقييم كفاءة الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس الجامعي في جامعة صنعاء. مجلة البحوث والدراسات التربوية، مركز البحوث والتطوير التربوي، اليمن، (16)، 113-169.

ثانياً- المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة :

References

Abu Jado, I. (2011). The Impact of Using Strategies in Active Learning in the Development of Performance and the Concept of Academic Self of the Basic Third Class Students (*in Arabic*). *Studies of Educational Sciences*, (38), 456-466.

Adams, C. (2006). Power Point habits of mind and class room culture. *Journal of curriculum studies*, *38*(4), 389-411.

Adler, A. (1969). *The science of living*. New York: Doubleday (Anchor Books).

Agouridas, V., & Race, P. (2007). Enhancing knowledge management in design education through systematic reflection practice. *Concurrent Engineering-Research and Applications, 15*(1), 63-76.

Ahmed, S. (2008). The Effectiveness of Reflective Model Proposed in the Teaching of History for the Development of Reading Comprehension and Thinking Skills and Awareness of what's Behind the Knowledge of the First Secondary Class Students (*in Arabic*). Studies in the Curriculum and Teaching Methodologies. Egyptian Society of Curricula and Teaching Methodologies. College of Education. Ain-Shams University. *141*, 164-204.

Al-Assaf, S. (2000). *Introduction to the Entrance to Behavioral sciences* (*in Arabic*). Second edition, Riyadh: Obeikan Bookshop.

Alchuirkh S. (1432 AH). The Teaching Journal: Its Iimportance and Function in Professional Development for Language Teachers (*in Arabic*). *Arabic Magazine Science*, *8*, 231-277.

Al-Otaibi, W. (2014). Effectiveness of The Teaching of Science in Accordance with the Proposed Model is Based on Reflective Learning in the Development of Reflective Thinking and Reading Comprehension Scientific Texts of the Intermdiate Stage Students (*in Arabic*). *Reading and Knowledge Magazine, the Arab Republic of Egyp*t: Cairo, Ain Shams University,

Faculty of Education, *149*(2), 175-213.

Alsafory, I., & Omar, Z. (2011). *The Habits of Minds and Academic Performance among High School Students through the Teaching of Family Education* (*in Arabic*). The Sixth Annual Conference of Arab Higher Education to Develop Specific Programs in Egypt and the Arab World in the Light of the Knowledge Age Requirements April 13 to 14, 1647-1669.

Al-Saleem, M. (2009). The Effectiveness of Reflective Learning Concepts in Chemical Development and Reflective Thinking and Organizing Self -Learning among High School Students (*in Arabic*). *Studies in Curriculum and Teaching Methodologies*, Egypt, *147*, 90-128.

Althbyta, M. (2000). Universities: Evolutions, Concept, and Functions. Analytical and Descriptive Study (*in Arabic*). *Educational Journal*, *14*(54), 211-260.

Anderson, K. (2004). *Effects of Participation in Reflective Writing Program on Middle School Student Academic Self-Effecacy and Self-Regulated Learning Strategy Use*. Doctoral Dissertation, University of Golorado: Denver.

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory**,** *American psychologist*, *14*, 1175-1184.

Bandura, A. (1998). *Selfefficacy*: *the exercise of control*. New York: Freeman.

Barnett, R. (1992). *Improving higher education*. Buckingham: SRHE/open university press.

Cohen, E; Fischl, D. (2012). Reflective Writing in Pre-Service Teachers' Teaching: What does it Promoted? *Australian Journal of Teacher Education, 37*(10), 20-36.

Costa, A., & Kallick, B. (2003A). *Activation and Engagement of Habits of Mind* (*in Arabic*). Translated by National Schools Dhahran, Dammam: Al-ketab Al-Tarbawi House.

Costa, A., & Kallick, B. (2003B). *Assessment of Habits of Minds* (*in Arabic*). Translated by National Schools Dhahran, Dammam: Al-ketab Al-Tarbawi House.

Costa, A., & Kallick, B. (2003C). *Exploration and Investigation of the Habits of the Mind* (*in Arabic*). Translated by National Schools Dhahran, Dammam: Al-ketab Al-Tarbawi House.

Costa, A., & Kallick, B. (2003D). *Integration and Maintenance of Habits of Minds* (*in Arabic*). Translated by National Schools Dhahran, Dammam: Al-ketab Al-Tarbawi House.

Danielson, C. (2013). *Improving the Professional Practice Framework for Education* (*in Arabic*). Translation National Schools Dhahran, Dammam: Al-ketab Al-Tarbawi House.

Daudelin, M. (1996). Learning from experience through reflection. *Organizational Dynamics, 24*(3), 36-48.

Didi, Asiyath; Sullivan, Terence; Ueyama, Takeyuki. (2013). *Interactive reflective teaching that enhances teaching, learning and research in graduate education.* 2nd International Higher Education Teaching and Learning Conference 2013, University of New England.

El-Sharif, K. (2013). *Learning Concept Reflective Applications* (*in Arabic*). Alexandria: Al-Jamaeah AlJadeeedah.

Erik, H. Rebecca, H.Erin, M. (2009). *Improving Secondary School Students Achievement Using Intrinsic Motivation* (ED504829).

Eva, G. (2002). Toward Dynamic Assessment of Reading: Applying Metacognitive Awareness Guide to Reading Assessment Tests**.** *Journal of Reading, 22*, 283-298.

Fathallah, M. (2011). The Effectiveness of the Model Dimensions of Learning Marzano in Conceptual Understanding in Science and Habits of Mind Development at the sixth grade in Onaizah Saudi Arabia students (*in Arabic*). *Educational Journal*, (98), 145-199.

Hedberg, P. (2009). Learning Through Reflective Classroom Practice: Applications to Educate the Reflective Manager. *Journal of Management Education, 33*(1), 10-36.

Jean, K. (2010). *The Role of Research Studies in Postgraduate Courses in Faculties of Education in Support of Arab Rapprochement* (*in Arabic*). The 17th Seventh Annual National Conference. Egypt "Arab Rapprochement in University Education programs and Pre-University" 10-11 November.

Khudair, K. (2008). *Joining the World Trade Organization and the Challenges of Local Universities in the Arab countries* (*in Arabic*). Paper presented to the Second Conference of the Planning and Development of Higher Education in the Arab countries, King Fahd University of Petroleum and Minerals, 24-27, Dhahran.

Lafy, F. (2011). *The Effectiveness of a Proposed Program in the Teaching of History Based on the Habits of the Mind for the Development of Decision-making Skills of Junior High School Students* (*in Arabic*). Unpublished PhD thesis, Faculty of Education, Al-Arish.

Marzano, R; Pickering, D. G. & Arredondo, D. (1999). *Learning Dimensions Are a Different Building of the School Classroom (in Arabic*). Translated by: Jaber Abdul Hamid Jaber et al., Cairo: Dar Quba.

Mikhlafi, M. (2002). Building Tool for Assessment of Teaching Performance Efficiency to a Member of the Teaching Staff at the University of Sanaa (*in Arabic*). *Research and Educational Studies Journal, the Center for Educational Research and Development*, (16), 113-169.

Moon, J. (1999). *Reflection in Learning and Professional Development*. Kogan Page,London. On the link http://books.google.co.in/books/about/Reflection_in_Learning_and_Professional.html?id=BElv74ouVP8C 10/11/2014.

Pollard, A. (2002). Reflective *Teaching Effective and evidence informed professional practice*, London and New York: Continuum.

Pruzek, R. (2000). *Relationships among parent self-efficacy. Childrens foundations for achievement. Childrens habits of mind and academic achievement*. Master Dissertation in Educational Psychology. Administration and counselling. California State University. Long Beach.

Razuno, R. & Dosa, J. (2002). *Building Self- assessment in Secondary Schools* (*in Arabic*). Translated by National Schools, Dhahran, Dammam: Al-ketab Al-Tarbawi House.

Razuno, R. (2000). *Building Self-esteem in Elementary School Teacher's Guide*. Translated by National Schools (*in Arabic*). Dhahran, Dammam: Al-ketab Al-Tarbawi House.

Sable, D. (2010). *Reflective Learning: Educating Managers for a Sustainable World. Proceedings of the 40th Atlantic Schools*. Paper presented at the of Business conference, Saint Mary's University, 2010, p. 499-516.

Saudi, M. & Abdul Wahab, D. (2013). The Impact of a Training Program to Raise the Internal Academic Motivation in Academic Self-esteem and Academic Achievement among a Sample of Middle School Students with Learner Deficit in Taif (*in Arabic*). *Arab Studies in Education and Psychology*, *37*(1), 117-170.

Shami, H. (2012). Some Factors Affecting the University Drop-out Habits of Mind among a Sample of Students who Drop out of King Faisal University Saudi Arabia (*in Arabic*). Arab Studies in Education and Psychology, *26*(1), 203-233.

Sharaf al-Din, N. (2010). *Development of an Educational Consensual Model and its Impact on the Effectiveness of Academic Self of Postgraduate Students* (*in Arabic)*. The fifth Annual Arab Conference, Recent Trends in Institutional Performance and Academic Quality in Higher Education Institutions in Egypt. 14-15 April.

Sharkawy, M. (2011). *Problems Affecting the Quality of the Preparation of Graduate Students in the Service of the Individual in Accordance with the System of Credit Hours* (*in Arabic*). The twenty-fourth International Scientific Conference of Social Service "Social Work and Social Justice" Egypt 2957-6029.

Shuala, J. (2010). The Impact of the Interaction of Academic Self-concept with Target Control of the Test of Academic Achievement and Concern for Field Training of Students at Teachers College - Umm Al Qura University (*in Arabic*). *Journal of the Faculty of Education* - Ain Shams University, *34*(3), 393-437**.**

Thorpe, M. (2000). Reflective learning and distance learning – made to mix by design and by assessment. *Information Services and Use, 20*, 145-158.

Valli, L. (1997). Listening to other voices: A description of teacher reflection in the unitedstates. *Pedagogy journal of Education*, *72*(1), 67-88.

White, P. (2000). *Promoting Mathematics Achievement, Academic Efficacy and Cognitive Development of art-risk Adolescents Through Deliberate Psychological Education, Adolescence*. Doctoral Dissertation, University of Houston.

الشعور بالوحدة النفسية و علاقته بإدمان استخدام الإنترنت لدى طلاب جامعة شقراء

تركي محمد العطيان (*)

أستاذ علم النفس المشارك

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

(قدم للنشر في 1438/04/30 هـ؛ وقبل للنشر في 1438/8/11 هـ)

ملخص الدراسة : هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على نوع العلاقة الارتباطية بين الشعور بالوحدة النفسية وإدمان استخدام الإنترنت لدى طلاب جامعة شقراء، كما سعت الدراسة إلى فحص الفروق بين أفراد عينة الدراسة في كل من الشعور بالوحدة النفسية وإدمان الإنترنت، والتي تعزى لمتغير المستويات الدراسية (الأعلى والأدنى)، استخدم في الدراسة الحالية المنهج الوصفي بإسلوبيه (الارتباطي/ المقارن)، وقد تكونت عينة الدراسة من (600) طالب جامعي، منهم (300) طالب من المستويين (الأول والثاني) الجامعي، و(300) طالب من المستويين (السابع والثامن) الجامعي، وقد تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (19 – 26) عاما، بمتوسط عمري قدره (22.10) وانحراف معياري (2.3)، وبعد تحليل بيانات الدراسة إحصائياً توصل الباحث إلى نتائج تشير إلى انتشار الشعور بالوحدة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب الجامعة، كما تبين أن طلاب الجامعة من المستويات الدنيا (الأول والثاني) أكثر شعورا بالوحدة النفسية من قرنائهم من طلاب الجامعة من المستويات العليا (السابع والثامن الجامعي)، بينما لم يتبين وجود فروق بين أفراد عينة الدراسة من طلاب الجامعة من المستويات العليا والمستويات الدنيا في إدمان استخدام الإنترنت. كذلك أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباط إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الشعور بالوحدة النفسية وإدمان استخدام الإنترنت لدى جميع أفراد العينة من طلاب الجامعة.

كلمات مفتاحية: الشعور بالوحدة النفسية، إدمان استخدام الإنترنت، الوحدة الاجتماعية، المنحى السلوكي، المنحى المعرفي.

*****

The feeling of loneliness and its relationship with internet addiction among male students in Shaqra University

Alotayan, Turki. M (*)

Associate professor, Head of Psychology Department

Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University Riyadh

(Receivied 28/1/2017 ; accepted for publication 7/5/2017)

Abstract:The current study aimed to investigate the relationship between the feeling of loneliness and internet addiction among a sample of male students in Shaqra University. It also aimed to make a comparison between the subgroups according to academic achievement levels.As the current study seeks to know the relationship between the variables, the researcher adopted the analytical descriptive comparative methodology.After statistically analyzing the data, the results indicate that there is a positive significant correlation relationship between the feeling of loneliness and internet addiction among the study sample.

Key Words: feeling of loneliness, Internet addiction, social loneliness, behavior approach, cognitive approach.

(*) للمراسلة:
أستاذعلم النفس المشارك، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ص ب 101872/ الرمز البريدي 11665/ الرياض/ بريد الروضة، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:
Associate Professor of Psychology, College of Social Sciences, Imam Muhammad ibn Saud Islamic University, P.O. Box 101872, Riyadh, 11665, Kingdom of Saudi Arabia.

Email: alotayan@hotmail.com

ejournal.nbu.edu.sa

DOI: 10.12816/0037201

1 – 1 مقدمة:

يعد الشعور بالوحدة النفسية loneliness أحد المشكلات النفسية المهمة التي تأخذ اهتماماً كبيراً في مجال علم النفس، وذلك نظرا لكونها خبرة مؤلمة وبغيضة وغير سارة يعيشها الفرد، وتعيق تواصله الإيجابي مع الآخرين، ويفقد فيها الفرد الشعور بالسعادة، ويفقد فيها القدرة على عقد صداقات وعلاقات اجتماعية جيدة مع آخرين ذوي أهمية لديه (أحمد، 2010، ص: 698؛ قشقوش، 1983م، ص: 187).

ويشار للشعور بالوحدة النفسية على أنه إحساس الفرد بوجود فجوة نفسيةpsychological gap تباعدية بين الشخص وموضوعات مجاله النفسي إلى درجة يشعر فيها بافتقاد التقبل والحب من جانب الآخرين، بحيث يترتب على ذلك حرمان الفرد من أهلية الانخراط في علاقات مثمرة ومشبعة مع أي من الأشخاص، وموضوعات الوسط الذي يعيش فيه، ويمارس دوره من خلاله (قشقوش، 1988م، ص:9؛ حسين، 1994م، ص: 195).

كما يعرف الشعور بالوحدة النفسية «بأنه فقد الإحساس بكون الفرد مرتبطا بالآخرين، ويصاحبه شعور بالاكتئاب والعزلة والشعور بالنبذ من الآخرين، كذلك يكون الشخص عالي الحساسية وقابلاً للانجراح النفسي» (Willock, 2012, p. 34).

بينما ينظر إليه آخرون على أنه حالة نفسية ناتجة عن العلاقة الواقعية بين الفرد وبين ما يؤمله ويتمناه في علاقته (الحسين، 2003م، ص: 369).

ويعد الشعور بالوحدة النفسية شعورا مؤلما، ويمثل خبرة غير سارة تترك الشخص المستهدف الذي يخبرها مهزوزاً ومجروحاً دائماً، غير شاعر بالحب والتقبل من الآخرين (Rokach, 1990, p. 41)، حيث يمثل الشعور بالوحدة النفسية خبرة سلبية يفتقد فيها الفرد وجود شخص آخر في حياته يصادقه، ويكون فيها شاعرا بالفقد عندما يغيب الشخص الذي يمثل أهمية لديه، ويصاحب هذا الشعور حزن وفقدان الأمن (Buckloz, & Cotton, 1999, p. 211).

ومن جهة أخرى يعد الإنترنت من التطورات التكنولوجية الحديثة التي أفادت الإنسان في مجالات حياته المختلفة، حيث إن للإنترنت واستخداماته فوائد عديدة للإنسان، إن أحسن استخدامه، كما تمثل استخداماته في الوقت نفسه خطراً إن أساء الإنسان استخدامه، فهو مثل أي تقدم تكنولوجي لها فوائده وأضراره. ويعد الإنترنت أفضل وسيلة للحصول على المعلومات، كما أنه وسيلة للمعاملات التجارية، والصداقة والمراسلة، وكذلك العبث والأذى، وبما أنه قد سمي بالشبكة العنكبوتية فأن البعض قد يقع في خيوط وشباك لا نهاية لها، وبذلك يسيء استخدامه ويفرط فيه ويعتمد عليه بشكل شبه تام، ويصبح شغله الشاغل، وبهذا يفقد استقلاليته ويصبح أسيراً للإنترنت الذي أصبح يتحكم في كل أنشطة حياته، وهو ما يطلق عليه إدمان الإنترنت

(أحمد، 2013م، ص: 3).

لذا، فإن الدراسة الحالية سعت إلى إلقاء الضوء بشكل علمي على نوع العلاقة الارتباطية بين الشعور بالوحدة النفسية وإدمان استخدام الإنترنت لدى طلاب جامعة شقراء، وذلك لتكون نتائج هذه الدراسة بمثابة نقطة الانطلاق لإعداد مزيد من البحوث المستقبلية، التي تسعى لإعداد برامج إرشادية لخفض الشعور بالوحدة النفسية، ولتوجيه الشباب بما فيهم طلبة الجامعة لاستخدام الإنترنت بطريقة مثالية.

1 – 2 مشكلة الدراسة:

ينظر للشعور بالوحدة النفسية على أنه يمثل خبرة غير سارة، ويشير إلى عدم التوافق النفسي والاجتماعي، وتؤكد وجود صعوبة في الاندماج الاجتماعي للأشخاص الذين يعانون منه، لذا فهو يعد خبرة مهمة تتطلب مزيدا من الفحص والتشخيص (عبدالرحيم، 2001م، ص: 18).

ويؤكد البعض على أن خبرة الشعور بالوحدة النفسية يعد إحدى المشكلات النفسية المنتشرة لدى الراشدين، ولدى الشباب الجامعي بصفة خاصة، فهي مرحلة يتعرض فيها الأفراد لخوض هذه الخبرة البغيضة(Bragg, 1979, p. 6109; Wood, 1984, p. 1938).

لذا، يمكن أن نقول إن الشعور بالوحدة النفسية أصبح مشكلة منتشرة وذات تأثير سلبي، يعاني منها الأفراد الذين يخبرونها في مرحلة ما من مراحلهم العمرية، ومن أكثر الفئات التي تتعرض لهذه الخبرة فئة الشباب الجامعي، ولكن بدرجات متفاوتة (النبهان، حسن، والجمالي، 2005م). خصوصا إذا تم ادراك أن خبرة الشعور بالوحدة النفسية لدى الأفراد تعكس أوجه عجز في مستويات كل من التوافق الانفعالي والمهارات الاجتماعية. وهذه من متطلبات البعد عن الشعور بالوحدة (Margalit, 2012, p. 20).

وحيث إن الفرد في هذه الأيام يقضي ساعات طويلة مستخدماً الإنترنت ، والذي يعد من الوسائل التكنولوجية الحديثة المهمة للتواصل الاجتماعي وتبادل المعلومات بين الأفراد، كما أنه يجعل الحياة أسهل، ولكنه قد يصبح مشكلة إذا أسيء استخدامه، حيث اتضح أن إدمان الأفراد على استخدام الإنترنت يعقبه شعور بالقلق إذا توقفوا عن استخدامه ، وهذه مشكلة تواجه فئات عمرية مختلفة. ومن تلك الفئة طلبة الجامعة، وبالتالي فكثرة استخدامهم للإنترنت قد يدفعهم للوحدة والإنعزال(Odac & Kalkan, 2010). إذ تبين وجود علاقة موجبة بين إدمان استخدام الإنترنت وتكرار استخدامه بكل من القلق والعزلة النفسية الاجتماعية(Mazalin & Moor, 2004, p. 100).

ويؤكد ذلك ما اعتبره ياو و زهونج (2014م) بأن إدمان الإنترنت اضطراباً سريرياً جديداً، ويمكن أن يؤثر على قدرة الفرد في التحكم في مسار

حياته اليومي، وذلك من خلال وجود مشكلات اجتماعية ومهنية ونقص في العلاقات لديه. لذا يعد إدمان الإنترنت حالة نفسية تؤذي الفرد، وتعيق تحقيقه للتوافق الاجتماعي والمهني .كما تؤكد شند أن الأفراد المدمنين على الإنترنت يعانون من بعض الاضطرابات النفسية عند التوقف عن استخدام الإنترنت ومنها التوتر النفسي، والقلق، وتركيز التفكير بشكل قهري حول الإنترنت وما يجري فيه، وأحلام وتخيلات ، وحركات إرادية ولا إرادية مرتبطة بالإنترنت لتخفيف أو تجنب أعراض الانسحاب (شاهين، 2013،ص:143-142).

وقد وجد أن هناك ارتباطاً إيجابياً بين الشعور بالوحدة النفسية والتواصل الاجتماعي من خلال الإنترنت كوسيلة للتواصل البينشخصية بين الأفراد، وأيضاً ارتبطت بشكل ملحوظ بالقلق الاجتماعي (Caplan, 2007).

ولتوضيح أن هناك مشكلة تستحق البحث ، فقد أشارت نتائج دراسات عديدة أجريت في كل من البيئة الأجنبية والعربية إلى ارتباط الشعور بالوحدة النفسية إيجابياً بإدمان الإنترنت لدى الأفراد من شرائح عمرية ومجتمعية متنوعة ،وخاصة لدى طلبة الجامعة ،كما تم الإشارة إليها سابقا.

(شاهين، 2013م؛ أبوشندي، 2015م؛ الكحكي، 2009م؛Matanda, Jenvey & Phillips, 2004; Caplan, 2007; Bonetti, Campbell & Gilmore, 2010; Huang et al., 2014; Odac & Kalkan, 2010; Pontes, Griffiths & Patrao, 2013; Saleem, Tufail, Khan, & Ismail, 2015; Martina & Schumacharb, 2003; Ayas & Horzum, 2014; Oguz & Cakir, 2014; Karapetsas et al., 2013; Ezoe & Toda, 2013; Yao & Zhong, 2014; Btachnio et al., 2016; Song, et al., 1014; Ozdemir et al., 2014; Whitty & Mclauglin, 2007; Prizza, Pacilli & Dinelli, 2004)

بينما لم تشير دراسات أخرى لوجود علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين الاستخدام السيئ للإنترنت والشعور بالوحدة النفسية لدى طلبة الجامعة (Odaci & Çelik, 2013).

وفي ضوء هذه الدراسات النفسية المعنية بدراسة الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته بإدمان استخدام الإنترنت، وما توصلت إليه من نتائج ، تتضح أهمية طرح هذه المشكلة لدراسة خبرة الشعور بالوحدة النفسية كإحدى المشكلات النفسية المهمة ؛ وعلاقة ذلك بإدمان استخدام الإنترنت، والتي قد يترتب عليها عدد من التصرفات السلبية لدى الأفراد، خاصة شريحة طلبة الجامعة؛ مما قد يدفعهم للانعزال والشعور بالوحدة و يعيق توافقهم النفسي و الاجتماعي؛ وهذا ما ستحاول كشفه هذه الدراسة. إضافةً لعقد مقارنة بين أفراد عينة الدراسة من طلاب

جامعة شقراء في ضوء المستوى الدراسي (الأدنى/ الأعلى)، وإخضاعها للبحث العلمي للسعي لإيجاد إجابات لتلك التساؤلات المطروحة، وخصوصا أنها تتصدى لمتغيرات نفسية مهمة، قد يترتب عليها سلوك سلبي آخر وسوء توافق إجتماعي ونفسي لشريحة عمرية وتربوية مهمة وهي طلاب الجامعة.

ومما سبق تحددت مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي:

ما نوع العلاقة الارتباطية بين الشعور بالوحدة النفسية وإدمان استخدام الإنترنت لدى طلاب جامعة شقراء ؟ وستجيب الدراسة على التساؤلات الآتية:

الأول: ما مدى انتشار الشعور بالوحدة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب جامعة شقراء ؟

الثاني: ما الفروق بين مجموعتي الدراسة الفرعية في درجة الشعور بالوحدة النفسية تعزى للمستويات الدراسية (الأول والثاني) و(السابع والثامن) الجامعي بشقراء ؟

الثالث: ما الفروق بين مجموعتي الدراسة الفرعية في درجة إدمان الإنترنت تعزى للمستويات الدراسية (الأول والثاني) و(السابع والثامن) الجامعي بشقراء ؟

1 – 3 أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية لتحقيق الهدف الرئيس الآتي:

التعرف على نوع العلاقة الارتباطية بين الشعور بالوحدة النفسية وإدمان استخدام الإنترنت لدى طلاب جامعة شقراء ؟

ويتفرع منه الأهداف التالية:

- الأول: التعرف على مدى انتشار الشعور بالوحدة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب جامعة شقراء.
- الثاني: التعرف على الفروق بين مجموعتي الدراسة الفرعية في درجة الشعور بالوحدة النفسية تعزى للمستويات الدراسية (الأول والثاني)و(السابع والثامن)الجامعي بشقراء.
- الثالث: التعرف على الفروق بين مجموعتي الدراسة الفرعية في درجة إدمان الإنترنت تعزى للمستويات الدراسية (الأول والثاني) و(السابع والثامن) الجامعي بشقراء .

1 – 4 أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في كل من الجانب النظري و الجانب التطبيقي، حيث إنها تُعْنَى بدراسة الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته بإدمان الإنترنت لدى طلاب جامعة شقراء الذين يمثلون شريحة عمرية وتربوية مهمة.

فمن حيث الأهمية النظرية، سعت الدراسة

الحالية إلى عرض لبعض الأطر النظرية والدراسات العربية والأجنبية لتوضيح الجانب المعرفي لمتغيرات الدراسة وهي الشعور بالوحدة النفسية وإدمان الإنترنت، وهي متغيرات نفسية مهمة لها مبرراتها وأسبابها وتتطلب إجراء المزيد من البحوث العربية لمعرفة نوع العلاقة الارتباطية بين هذه المتغيرات لدى طلاب الجامعة، لكي تزيد من المعرفة لدى المعنيين بهذا الجانب من الدراسات.

أما بالنسبة للأهمية العملية، فنتائج هذه الدراسة وما ستتوصل له من توصيات فستسهم في مساعدة صانع القرار للتدخل لرسم خطط فعلية إرشادية وقائية وعلاجية للحد من تفاقم بعض المشكلات النفسية المهمة، حيث إنها ستوفر بعض البيانات والنتائج المبنية على البحث تمهيداً لإعداد برامج إرشادية للطلاب مناسبة للتصدي للمتغيرات السلبية، وللحد من تفاقمها ولتجنيب الأفراد سوء التوافق النفسي، ومساعدتهم على تحقيق مستويات مناسبة من الصحة النفسية، وذلك لحسن استثمار الطاقات إلى أقصى درجة ممكنة.

ومن جهة أخرى، فإن الدراسة الحالية في سعيها لتحقيق أهدافها، ستقوم بإعادة تقنين مقياس الشعور بالوحدة النفسية على طلاب الجامعة بالبيئة السعودية، مما يمثل إضافة للمكتبة العربية من حيث إعادة تقنينها على أفراد بالمجتمع السعودي.

1 – 5 حدود الدراسة:

أولاً: الحدود الموضوعية

الحدود الموضوعية تتلخص في متغيرات الدراسة، وهي الشعور بالوحدة النفسية وإدمان استخدام الإنترنت واكتشاف العلاقة الارتباطية بينهما لدى عينة من طلاب جامعة شقراء.

ثانياً: الحدود المكانية

أجريت هذه الدراسة بجامعة شقراء وتحديداً على طلبة مرحلة البكالوريوس بكلية العلوم والدراسات الإنسانية إحدى كليات جامعة شقراء بمحافظة القويعية، وهي إحدى محافظات منطقة الرياض.

ثالثاً: الحدود الزمانية:

تم تطبيق إجراءات الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1438/ 1437هـ.

1 – 6 مصطلحات الدراسة:

1) الشعور بالوحدة النفسية Feeling of loneliness

يعرف الدسوقي (1998، ص: 16 – 17) الشعور بالوحدة النفسية بأنه «إحساس الفرد بوجود فجوة نفسية تباعد بينه وبين المحيطين به نتيجة افتقاده لإمكانية الانخراط في علاقات مشبعة ذات معنى معهم مما يؤدي إلى شعوره بعدم التقبل والنبذ وإهمال الآخرين على الرغم من أنه محاط بهم»

ويتبنى الباحث تعريف الدسوقي(1998م)

كتعريف إجرائي، وهو الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على المقياس المستخدم في هذه الدراسة.

2) إدمان استخدام الإنترنت Internet addiction

تعرف بشرى أحمد، (2013، ص: 4 – 5) إدمان الإنترنت بأنه « إساءة استخدام الإنترنت، والإفراط في استخدامه، والاعتماد عليه اعتمادا شبه تام، ويشعر الفرد بالاشتياق الدائم له إذا حدث ما يمنع اتصاله بهذه الشبكة، إذ يصبح الإنترنت ومواصلة استخدامه شغله الشاغل، وبهذا يفقد الفرد استقلاليته ويصبح أسيرا للإنترنت الذي أصبح يتحكم في كل أنشطة حياته». و تشير بشرى أحمد الى أن هناك خمسة أشكال لإدمان الإنترنت وهي:

(1) إدمان الجنس sexual addiction (3) قهر الإنترنت Net compulsion

(2) إدمان العلاقات relation addiction

4)) عبء المعلومات Information overload

(5) إدمان الكمبيوتر Computer addiction

ويتبنى الباحث تعريف بشرى أحمد (2013 م) كتعريف إجرائي وهو الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على المقياس المستخدم في هذه الدراسة.

2 – 1 الإطار النظري:

2-1-1مفهوم الشعور بالوحدة النفسية:- feeling of loneliness

يعتبر الشعور بالوحدة النفسية شعور الفرد بافتقاد التقبل والتواد والحب والاهتمام من قبل الآخرين المحيطين به، بالإضافة إلى افتقاده للعديد من المهارات الاجتماعية التي تمكنه من إشباع حاجته لخوض علاقات مشبعة مع الآخرين (عبدالوهاب، 2005م).

كما يعرف الشعور بالوحدة النفسية بأنه «شعور بكون الإنسان وحيدا فاقدا للتواصل الاجتماعي مع الآخرين أو مغتربا عن الناس الإيجابيين والأماكن والأشياء» (Margalit, 2012, p. 5).

وبما أن الشعور بالوحدة النفسية يبدو كخبرة مؤلمة، يكافح الناس لتجنبها، وعدم الخوض فيها، فإن الشعور الداخلي بالوحدة النفسية يجعل الفرد يشعر بكونه وحيدا على الرغم من الظروف الخارجية المحيطة به؛ فمن الممكن أن يكون محاطاً بأصدقاء وأشخاص يمثلون مصدر الحب له، ولكنه لا يستطيع تلقي هذا الحب والشعور ممن يحبونه (Willock, Bhom, and Curtis,., 2012, p. 2).

كما يعرف الشعور بالوحدة النفسية بأنه «اضطراب في علاقات الفرد مع الذات ومع المحيطين به، ويجعله في حالة عزلة اجتماعية، مما يؤدي إلى أعراض سيكوسوماتية تبدو في شكوى من الصداع والتعب وفقدان الشهية واضطراب النوم، مما يكون له بالغ الأثر على الأداء النفسي والأكاديمي بشكل عام» (مهيوب، 2007، ص:195).ويعيق الشعور بالوحدة النفسية الأفراد عن التفاعل الإيجابي مع الآخرين، فيرغب الأفراد الذي يشعرون بالوحدة

النفسية في الابتعاد عن الآخرين، ويستمتعون بالبقاء منعزلين عن الآخرين غير قادرين على التودد إليهم ويواجهون صعوبة في استمرارية العلاقة معهم أو التمسك بصداقتهم (شقير، 1993م، ص: 126م).

حيث يمثل الشعور بالوحدة النفسية إحساس الشخص بعدم الرضا في التواصل الاجتماعي وفي العلاقات البينشخصية من حيث كم الأصدقاء ونوعيتهم، وكل الناس بغض النظر عن العمر الزمني والجنس (ذكور/ إناث) يخبرون الشعور بالوحدة النفسية في وقت ما (Margalit, 2012, p. 1).

ويوصف الشعور بالوحدة النفسية أيضاً بأنه إحساس مؤلم ومحزن، إلا أن هذه الوحدة تعد أساساً خبرة ذاتية، وهذا التفرد لهذه التجربة هو ما يجب أن تركز عليه البحوث(Rook, 1984, p. 1341).

ويرى البعض أن كل فرد يعيش خبرة الشعور بالوحدة النفسية في وقت ما في حياته فهو شعور مألوف ومفزع للفرد، وقد وصفه سوليفان (Sullivan (1953, p. 290 بأنه شعور غير مبهج ومعيق للتواصل الاجتماعي الناجح مع الآخرين، ومتضمن للاحتياج إلى التواد الإنساني والتواد في العلاقات البينشخصية (Willock et al., 2012, p. 1).

وكما هو معلوم في علم الطب أن هناك علاج للأمراض العضوية بالأدوية والعقاقير، لكن الشعور بالوحدة النفسية والشعور بفقدان الأمل hopelessness واليأس despair يكون في الغالب بالحب والعاطفة .(Willock, et al., , 2012, p. 1)

2-1-1-1أسباب الشعور بالوحدة النفسية:

تتنوع أسباب الشعور بالوحدة النفسية؛ فمنها الأسباب البيئية، والتي تمثل الضغوط النفسية psychological stress التي تواجه الفرد، والتي تعد منبئا مهما للشعور بالوحدة النفسية، ومن تلك الضغوط عدم قدرة الفرد على التكيف مع الظروف المحيطة، وتفاقم العجز عن عقد الفرد لعلاقات اجتماعية ناجحة، وضعف المهارات الاجتماعية social skills لديه، مما يترتب عليه افتقاد تحقيق التواد مع الآخرين والانفصال عن أشخاص ذوي أهمية لديه، وكذلك التهميش الاجتماعي المدرك للفرد من الآخرين (Rokach, 2005, p. 479).

وقد أوضح البعض أن من أسباب الشعور بالوحدة النفسية وجود صعوبات اجتماعية في الصغر، وكذلك رفض الفرد من قرنائه الأطفال، مما يمثل مخاطرة في حدوث سوء توافق فيما بعد .Margalit,) (2012, p. 4

وقد وضح سوليفان Sullivan (1953) أن الشعور بالوحدة النفسية يكون سببه خبرة غير سارة مرتبطة بالاحتياج الإنساني للمودة والعلاقات البينشخصية المرتقبة.(Margalit, 2012, p. 5)

كذلك بين ويس Weiss (1977) أن الشعور

بالوحدة النفسية لا يرجع سببه لكون الفرد وحيدا فقط، وإنما سببه لكون الفرد فاقدا للأساليب الاجتماعية التي يحقق بها عقد صداقات وعلاقات مقربة مع الآخرين
(Margalit, 2012, p. 6).

ويشير عقل(1993م، ص: 274) إلى أن الشعور بالوحدة النفسية خلفه حالة نفسية تنتج عن إحساس الفرد بأنه ليس مقربا لدى الآخرين، حيث يفتقد الفرد انتماءه لمجموعة من الأصدقاء أو عقده لعلاقات اجتماعية ناجحة ومشبعة، هذا الشعور بالوحدة يسبب الشعور بالضيق والسأم، حيث يصاحب هذا الشعور الاكتئاب والعزلة والوحشة والغم.

وترجع أسباب الشعور بالوحدة النفسية إلى وجود ضعف أو عجز في مهارات الفرد الاجتماعية، وعدم قدرته على عقد علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين مما يعيق توافقه الاجتماعي، وقد يترتب على ذلك ظهور الاضطرابات النفسية (جلال، 1986م، ص: 468)، حيث تأكد ارتباط الشعور بالوحدة النفسية إيجابياً بالقلق والاكتئاب ومحاولات الانتحار وإدمان الكحوليات.

ويرجع سبب الشعور بالوحدة النفسية إلى إحساس الفرد بعدم التقبل من الآخرين المحيطين به، وعدم وجود أصدقاء يهتمون به، ونقص الشعور بالكفاءة الاجتماعية المدركة، حيث إن ردود الأفعال الاجتماعية للأفراد المقربين يشير إلى الصعوبات التي يواجهها الفرد في التواصل الاجتماعي (عبدالوهاب، 2005م، ص: 3).

ومن الأسباب الاجتماعية للشعور بالوحدة النفسية نقص المساندة الاجتماعية المدركة والمتلقاة من الأسرة والأصدقاء، حيث إن العلاقة الإيجابية بين الأبناء والوالدين تمد الأبناء بالمساندة الاجتماعية والانفعالية التي تعيق الشعور بالوحدة النفسية لدى الأبناء خلال مراحلهم العمرية المختلفة(عبدالوهاب، 2005، ص: 3؛ Al Yagon, 2008, p. 91)

ويرجع إريك إريكسون أسباب الشعور بالوحدة النفسية إلى فشل الفرد في تجاوز أزمة الألفة مقابل العزلة في مرحلة الشباب، مما يؤدي إلى تجنب الفرد خوض علاقات بينشخصية interpersonal relationship مما يعيق الفرد عن عقد تفاعلات اجتماعية ناجحة، وتجعله يشعر بالخواء الاجتماعي والعزلة (مهيوب، 2007م، ص:188).

2-1-1-2 تصنيف الشعور بالوحدة النفسية:

قدم قشقوش (1983م، ص: 189) تصنيفا للشعور بالوحدة النفسية مكوناً من ثلاثة أنواع(الأولية والثانوية والوجودية الظرفية)، وهو مبني على تصنيف ويز (1973) Weiss والذي حددها بنوعين (العاطفية والاجتماعية) ،وهي على النحو التالي:

1. الشعور بالوحدة النفسية الأولية، فهي تعد سمة من سمات الشخصية pervasive

personality trait، أو بأنها اضطراب disturbance في سمات الشخصية، والتي تشير إلى خصائص وسمات الفرد المهيئة للشعور بالوحدة النفسية وفي الحالتين فهي ترتبط بالانسحاب الاجتماعي عن الآخرين.

2. الشعور بالوحدة النفسية الثانوية، وهي تحدث عندما تتمزق البيئة الاجتماعية للفرد، وبعد أن كانت تربطه بالآخرين علاقات سليمة ومشبعة، فهي تحدث كاستجابة من جانب الفرد لحرمان مفاجئ يطرأ على حياته مع آخرين ذوي أهمية لديه، ويتضمن هذا الشكل بعدين هما: (أ) الشعور العابر بالوحدة النفسية والذي ينتج عن فقدان الفرد المفاجئ لموضوع الحب لديه، (ب) الشعور المزمن بالوحدة النفسية الذي يتعرض له الفرد الذي قضى حياته السابقة في عزلة اجتماعية (Lynch, 1977, p. 79).

3. الشعور بالوحدة النفسية الاجتماعية social loneliness، وتتضمن صفات وخصائص البيئة الاجتماعية المحيطة بالفرد؛ ومنها عدد الأصدقاء، ودرجة التواصل الاجتماعي الإيجابي معهم، والأسرة التي يعيش فيها، حيث يفتقد الأفراد الشاعرون بالوحدة النفسية الاجتماعية للأصدقاء ولزملاء العمل المقربين ويشير هذا البعد إلى الفشل في التكامل الاجتماعي وينتج عنه الشعور بالضجر/السأم boredom والأهدف aimlessness، والاغتراب النفسي alienation، فيفتقد الفرد وجود آخرين يمثلون أهمية في حياته يشاركونه اهتماماته وأنشطته وأفكاره تساعده على التفاعل مع الآخرين، ويستمد منهم المساندة الاجتماعية. Kim, 2001, p.523). (McWhirter, 2002, p. 82

4. الشعور بالوحدة النفسية الانفعالية/ العاطفية emotional loneliness وهذا ينتج عن غياب الارتباط الانفعالي ووجود الصداقة الحقيقية مع شخص آخر يشعره بالمساندة العاطفية وبالاحتواء الإيجابي ويشبع حاجته، وتشعره بالانتماء والدفع لتحقيق فاعلية إيجابية، كذلك يفتقد الفرد الأصدقاء المقربين الذين يمثلون مصدرا للإشباع العاطفي لديه وحاجته إلى الألفة والمحبة النفسية. Rosalia & Dennis 1990) ; (Van- Boarsen, 2002, p. 41 وربما يشعر الأشخاص بالوحدة النفسية الانفعالية عندما ينعزلون عاطفيا، بغض النظر عن كونهم داخل جماعة من الأصدقاء يتفاعلون معهم. وهذا النوع من الوحدة يمكن التنبؤ به من خلال غياب الارتباط والتماسك العاطفي خلال حياة الأفراد، فتتضح تلك المشكلة عندما يكون

هناك عجز لدى الأفراد في القدرة على تحقيق روابط بينشخصية .(Margalit, 2012, p. 10)

5. الشعور بالوحدة النفسية الوجودية (الظرفية) existential loneliness، وتعد بمثابة حالة إنسانية طبيعية وخبرة إنسانية يعيشها الإنسان ويتعذر الهروب منها وتنتج عن التقدم التكنولوجي الخطير الذي يفشل الأفرد في التعايش والتواؤم معه، ومن ثم يشعرون بأنهم غرباء عن العالم المحيط، مما ينتج عنه إخفاق في مسايرة مقتضيات الحياة في ثقافة جديدة (Portnoff, 1988, p. 551).

ويصاحب الشعور بالوحدة النفسية عدد من السلبيات التي منها الشعور بفقد القدرة على الدفاع عن النفس، وأن هناك أشياء داخلية تهاجمه، وأيضاً يقرر الفرد أنه لا يجد لحياته معنى (Willock, 2012, p. 21).

حيث تعرف خبرة الشعور بالوحدة النفسية بأنها «خبرة نفسية غير سارة، ويتصاحب هذا الشعور بالحزن والألم وفقدان السعادة، مع مشاعر الوحشة والاكتئاب»(Margalit, 2012, p. 9)

ويعد الشعور بالوحدة النفسية خبرة سلبية يعي بها الفرد ويستطيع التعبير عنها ويعبر عنها من خلال القلق anxiety، والخوف fear، والغضب anger. (Willock, 2012, p. 148)

و يعد الشعور بالوحدة النفسية شعورا مؤلما، ويمثل خبرة غير سارة تترك الشخص المستهدف والذي يعيشها مهزوما ومجروحا دائماً، غير شاعرٍ بالتقبل من الآخرين .(Rokach,1990, p. 41)

والشخص الذي يعيش خبرة الوحدة النفسية يكون مستهدفا دائماً للمعاناة من المرض، حيث إن الشعور بالوحدة النفسية المزمن يمثل عامل مخاطرة عالي الاستهداف للأمراض العضوية (Willock, 2012, p. 1).

كذلك تبين ارتباط الشعور بالوحدة النفسية إيجابياً بالخجل لدى أفراد عينة من المراهقين من الجنسين (Huan, Ang, and Chye, 2014; Ayas & Horzum, 2014).

وقد أشارت نتائج دراسات سابقة إلى ارتباط الشعور بالوحدة النفسية إيجابياً بالقلق الاجتماعي social anxiety.. Caplan, 2007; Huan et al., 2014; Odaci, 2010)

كما تبين لدى البعض ارتباط الشعور بالوحدة النفسية إيجابياً بالعزلة الاجتماعية لدى الراشدين من الجنسين (Matanda et al., 2004).

وتبين أيضاً ارتباط الشعور بالوحدة النفسية إيجابياً بالقلق العام والقلق الاجتماعي لدى الأفراد من الجنسين، ومن ذوي شرائح عمرية ومجتمعية متنوعة((Odac & Kalkan, 2010; Caplan, 2007

حيث يؤكد البعض على أن المواقف المرتبطة بالوحدة تعد عاملا مؤثرا في عدم التوافق النفسي الاجتماعي والقلق لدى الأطفال والمراهقين

(Coplan, Closson, and Arbeau 2007).

وقد تبين أن الشعور بالوحدة النفسية منبئ بمشاعر فقدان الأمل والمزاج الاكتئابي حتى في مراحل عمرية مبكرة، فهو يعد معيقاً للصحة الانفعالية وتحقيق الأفراد للتوافق النفسي والنمو السوي. ووجد لدى الصغار أن نقص الأصدقاء المقربين في المدرسة وشعورهم بالوحدة والعزلة والاغتراب الاجتماعي يعد عامل مخاطرة مهما في حدوث مشكلات في التوافق خلال مرحلة الرشد (Margalit, 2012, p. 2)؛ فقد أشارت نتائج دراسات سابقة ارتباط الشعور بالوحدة النفسية بالاكتئاب لدى الأفراد من الجنسين ومن ذوي شرائح عمرية ومجتمعية متنوعة(Pronk et al., 2011; Conroy et al., 2010; Grove et al., 2010; Izgar, 2009).

أما بالنسبة للفروق بين الجنسين في الشعور بالوحدة النفسية، فقد تبين أن المراهقات الإناث أكثر شعوراً بالوحدة النفسية من قرنائهن الذكور ،(Prizza & Pacilli, 2004) بينما لم يتأكد وجود فروق بين الراشدين من الجنسين تعزى لمتغير الجنس في درجة الشعور بالوحدة النفسية (شاهين، 2013؛ أبوشندي، 2015).

2-1-1-3 النظريات النفسية المفسرة للوحدة النفسية:

يشير بيبلو وبيرلمان Peplau & Perlman (1982) إلى أن هناك ثلاثة مناحٍ نظرية أساسية لفهم **مفهوم الوحدة النفسية وهي: منحى الاحتياجات الإنسانية، ومنحى العمليات المعرفية، والمنحى السلوكي.**

- منحى الاحتياجات الإنسانية، فبالنسبة لهذا المنحى ينظر رواده فروم رايتشمان Fromm-Reichman وسوليفان Sullivan إلى الوحدة النفسية من خلال سياق نمائي بوصفه مرتبطا باحتياجات الفرد غير المشبعة في مجالات العلاقات الاجتماعية البينشخصية، والتي تنبيء بحدوث صعوبات في علاقات الفرد الاجتماعية في مراحل عمرية تالية (Margalit, 2012, p. 5).
- المنحى السلوكي behavior approach ، يرى مارقلت Margalit (2012, p.8) أن أنصار هذا المنحى يرون أن الشعور بالوحدة النفسية ناتج عن التعزيزات الاجتماعية غير الكامنة أو المشبعة للفرد، وذلك على اعتبار أن العلاقات الاجتماعية الناجحة بين الفرد والآخرين تعتبر في حد ذاتها تعزيزات للمهارات الاجتماعية، ومن هذا المنطلق يمكن اعتبار الشعور بالوحدة النفسية استجابة لغياب معززات اجتماعية مهمة للفرد، حيث إن الكم ونوعية التواصل البينشخصية مع الآخرين يجعل الفرد يجد الرضا والتعزيز النفسي.
- المنحى المعرفي cognitive approach، فيرى

كل من بيبلو وبيرلمان Peplau & Perlman (1989) أن الشعور بالوحدة النفسية ينتج من العزو السببي السلبي (الخاطيء) للأحداث التي تواجه الفرد وتعكس خبراته في الضغوط النفسية والفشل والاحباط، وأيضاً من خلال البعد المعرفي لدى الفرد وقناعاته حول عقده لعلاقات اجتماعية و شخصية مشبعة؛ فمن خلال العمليات المعرفية لدى الفرد يمكن التنبؤ بالوحدة النفسية، وذلك عندما يعزو الفرد أسباب مشكلاته ومواقفه الاحباطية إلى أسباب معرفية غير منطقية (Margalit 2012, p. 7).

2-1-2 مفهوم الإدمان على الإنترنت:

يعد الإنترنت من الوسائل التكنولوجية الحديثة التي يستخدمها الأفراد لتحقيق التواصل الاجتماعي مع الآخرين، ويفيد الإنترنت الإنسان في الحصول على المعلومات في مجالات الحياة المتنوعة، بل يعد من أهم مصادر المعلومات، و قد يستخدمه الأفراد في التواصل والمساندة الاجتماعية، وذلك إذا أحسن الأفراد استخدامه، ولكن قد يبالغ بعض الأفراد أو يفرطوا في استخدامه، مما يصاحب ذلك بتكوين بعض سمات للشخصية غير مرغوبة لدى الشباب والمراهقين ومنها الانفراد والشعور بالوحدة النفسية (Faiia, 2011, p. 242; Leung, 2009, p. 130).

وكذلك ارتبط إدمان الإنترنت بعلاقة موجبة بالتجنب الاجتماعي وعلاقة سالبة بالتفاعل الاجتماعي المباشر (Morsumbul 2014).

ويعرف إدمان الإنترنت Internet addiction بأنه «أحد أنواع الإدمان، ولكن ليس له أعراض وسلوك إدمان العقاقير، وقد يعاني مدمن استخدام الإنترنت من بعض الأعراض التي تصاحب الإدمان مثل الضيق، والتقلب الانفعالي عند الحرمان من استخدام الإنترنت، والتلهف، والاشتياق لاستخدامه» (Griffiths, 1998, p. 64).

2-1-2-1 العوامل المرتبطة بإدمان استخدام الإنترنت:

أشارت نتائج دراسة سابقة أجريت حول العلاقة الارتباطية بين إدمان استخدام الإنترنت وعدد من المتغيرات النفسية الأخرى، حيث تبين وجود ارتباط إدمان الإنترنت سلبيا بكل من الذكاء الروحي spiritual intelligence، والرفاهية النفسية psychological wellbeing، وإيجابياً بالمقبولية الاجتماعية social desirability. (Waldo, 2014, p. 2006)

ويرى سيلفهوت وآخرون Selfhout et al. (2008) أن استخدام الأفراد المفرط وسوء استخدام الإنترنت أو الإدمان عليه يصاحبه تغير في المزاج، والانسحاب الاجتماعي، والصراع، والشعور بالضيق والوحدة، والتي تظهر غالبا أعراضها عند توقف الفرد عن استخدام الإنترنت، كذلك ينبغي

التفريق بين من يفرط في استخدام الإنترنت بشكل طوعي ومن يستخدمها وفقا لمتطلبات عمله التي تتطلب الإفراط في استخدام الإنترنت (شاهين، 2013م، ص: 141).

وقد تبين أن من أهم العوامل المنبئة بمشكلات استخدام الإنترنت هي التواصل الاجتماعي مع أفراد خارج النطاق الأسري/ العائلي، كما تبين أن أوضاع تشكيل الهوية وأوضاع الهوية الإنجازية السلبية قد نبأت بالمشكلات المتعلقة باستخدام الإنترنت لدى الشباب الجامعي (Ceyhan, 2010, p. 1353; Leung, 2009, p. 130).

بينما تأكد لدى آخرين أن إدمان استخدام الإنترنت والاعتماد عليه له علاقة سالبة بالتفكير الاستكشافي وأساليب تشكيل الهوية لدى الشباب الجامعي والمراهقين (Morsumbul, 2014, p. 81; Stieger, Purger, Bohm, and Voracek, 2013, p. 631)

وقد تبين وجود علاقة ارتباط إيجابية بين الاستخدام السيء للإنترنت وكل من الخجل والعدوانية لدى طلاب الجامعة من الجنسين (Odaci & Çelik, 2013)

كما ارتبط الاستخدام المفرط للإنترنت إيجابياً بالمستويات الاقتصادية الاجتماعية الأعلى لدى المراهقين من الجنسين (Prizza & Pacilli, 2004).

ولم يتأكد لدى البعض وجود علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين إدمان الإنترنت والاكتئاب لدى طلبة الجامعة من الجنسين (Ozdemir et al., 2014).

وقد تأكد لدى آخرين ارتباط إدمان الإنترنت سلبيا بكل من الذكاء الروحي spiritual intelligence والرفاهية النفسية psychological wellbeing. (Waldo, 2012)

بينما يرى البعض أن لاستخدام الإنترنت فوائد كثيرة، حيث تسهم في التواصل الاجتماعي الجيد بين الأفراد، كما أنه يسمح للمراهقين والأطفال بالإفصاح عن ذواتهم والكشف عن هويتهم بشكل أفضل (Bonetti et al., 2010; Btachnio et al., 2010).

2-2-1-2 الاتجاهات النفسية لإدمان الإنترنت:

ويرى البعض الذين يتبنون الاتجاه المعرفي أن إدمان الإنترنت قد يتسبب في حدوث تشوهات معرفية للذات؛ ومنها تقدير الذات المنخفض للفرد low self-esteem عندما يتوقف عن استخدام الإنترنت، وقد يكون سبب الاستخدام المفرط للإنترنت أن الفرد مقتنع أن ممارسته لهذا السلوك يزيد من كفاءته الشخصية واحترامه وتقديره لذاته، خاصة أن استخدام الإنترنت في التواصل الاجتماعي الناجح مع الآخرين يتم من دون أن يتعرض للمقابلة معهم وجها لوجه (Davis, 2001).

ويرى السلوكيون أن الفرد يتعرض لإدمان الإنترنت عند تكرار الاستخدام للإنترنت، وأيضاً عندما يعزز هذا السلوك بالشعور الداخلي للفرد بالرضا والسعادة عند استخدامه لشبكة التواصل

الاجتماعي في الإنترنت بعد كل مرة (أرنوط، 2007).

أما بالنسبة للفروق بين الجنسين في إدمان الإنترنت، فقد أوضحت نتائج دراسات سابقة أن الراشدين الذكور أكثر إدمانا للإنترنت من قرنائهم من الإناث (Matanda et al., 2004; Odaci & Kalkan, 2010; Saleem et al., 2015)

ولم يتأكد وجود فروق بين الراشدين من الجنسين تعزى لمتغير الجنس في إدمان استخدام الإنترنت (شاهين، 2013؛ أبوشندي، 2015).

وقد تبين لدى كارابتسس وآخرون (Karapetsas et al., 2013) أن المراهقين الأصغر سنا أكثر إدمانا على الإنترنت من قرنائهم المراهقين الأكبر سنا.

2 ـ 2 الدراسات السابقة:

يتم في هذا الجزء عرض لعدد من الدراسات السابقة التي أجريت في البيئة العربية والأجنبية حول الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته بإدمان الإنترنت وسوء استخدامه ، وقد تم ترتيب الدراسات من الأقدم إلى الأحدث على النحو الآتي:

أجرى كل من مارتينا وسكوماتشرب Martina & Schumacherb (2003) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين الشعور بالوحدة النفسية وزيادة استخدام الإنترنت لدى طلاب الجامعة. وقد تكونت عينة الدراسة من (277) من طلاب الجامعة لمرحلة البكالوريوس. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن 20٪ من أفراد العينة الكلية للدراسة ذوي المستويات الأعلى في الشعور بالوحدة النفسية تبين أنهم أكثر استخداماً للإنترنت والإيميل من أجل الحصول على المساندة الانفعالية/ العاطفية من الأصدقاء، كما قرروا أنهم بذلك يحققون مستويات عالية من الرضا الانفعالي. وقد أوضحت نتائج الدراسة أيضاً أن زيادة استخدام الإنترنت قد ارتبطت إيجابياً بالشعور بالوحدة النفسية لدى جميع أفراد العينة من طلاب الجامعة.

كما قام ماتندا وآخرون Matanda, et al., (2004) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين سوء استخدام الإنترنت والإدمان عليه والشعور بالوحدة النفسية والعزلة الاجتماعية لدى الشباب الراشدين في أستراليا. وقد تكونت عينة الدراسة من (158) راشدا أسترالياً من الجنسين. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ارتباط الشعور بالوحدة النفسية إيجابياً بالاستخدام الأكثر وإدمان الإنترنت لدى أفراد عينة الدراسة من الراشدين، ولكن تبين أن أفراد العينة الذكور أكثر إدمانا لاستخدام الإنترنت من قرنائهم من الإناث.

كذلك قام كل من بريزا وآخرون Prizza, et al., (2004) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين استخدام الإنترنت والإفراط فيه بالشعور بالوحدة النفسية لدى عينة من المراهقين من الجنسين. وقد تكونت عينة الدراسة من (331) طالباً إيطاليا من طلاب المرحلة الثانوية، منهم (267) مراهقا و(64) مراهقة، بمتوسط

عمري قدره 25أ17 وانحراف معياري (0.87) لأعمارهم الزمنية. وقد توصل الباحثون إلى نتائج تشير إلى ارتباط الاستخدام المفرط للإنترنت إيجابياً بالمستويات الاقتصادية الاجتماعية الأعلى لأفراد عينة الدراسة من المراهقين من الجنسين. كما تبين إرتفاع الشعور بالوحدة النفسية لدى المراهقات الإناث أكثر من قرنائهن من المراهقين الذكور، وأيضاً أوضحت نتائج الدراسة ارتباط الشعور بالوحدة النفسية إيجابياً بالاستخدام المفرط للإنترنت لدى أفراد العينة من المراهقين من الجنسين.

وأجرى كل من ويتي ومكلوجلين Whitty & Mclauglin (2007) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين الشعور بالوحدة النفسية و استخدام الإنترنت لدى طلاب الجامعة. وقد تكونت عينة الدراسة من (150) طالباً جامعياً لمرحلة البكالوريوس. وبعد تحليل بيانات الدراسة إحصائياً توصل الباحثان إلى أن الشعور المرتفع بالوحدة النفسية قد ارتبط إيجابياً بالاستخدام المفرط للإنترنت لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب الجامعة.

كما قامت عزة الكحكي (2009م) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الشعور بالوحدة النفسية والإفراط في استخدام الإنترنت لدى الأفراد بدولة قطر. وقد تكونت عينة الدراسة من (317) فردا من شرائح عمرية ومجتمعية متنوعة، والذين تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين 15 – 60 عاما. وبعد تحليل بيانات الدراسة إحصائياً توصلت الدراسة إلى نتائج تشير إلى وجود علاقة ارتباط إيجابي دال إحصائياً بين الشعور بالوحدة النفسية والاستخدام المفرط للإنترنت لدى أفراد عينة الدراسة .

وأجرى بونتي وآخرون Bonetti, et al., (2010) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين الشعور بالوحدة النفسية والقلق الاجتماعي واستخدام الإنترنت في التواصل الاجتماعي لدى الأطفال والمراهقين البرتغاليين. وقد تكونت عينة الدراسة من (626) من طلاب المدارس للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في البرتغال، والذين تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين 10 – 60 عاما. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج تشير إلى ارتباط الشعور بالوحدة النفسية إيجابياً بالاستخدام الأكثر وإدمان الإنترنت خلال التواصل الاجتماعي بين أفراد العينة من الأطفال والمراهقين، وذلك على الرغم من أن استخدام الإنترنت يسمح لأفراد العينة بالإفصاح عن ذواتهم والكشف عن هويتهم بشكل أفضل.

وقام كل من أوداك وكالكان Odaci & Kalkan (2010) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقية الارتباطية بين الاستخدام السيء للإنترنت وكل من الشعور بالوحدة النفسية والقلق لدى الراشدين الصغار من طلاب الجامعة. وقد تكونت عينة الدراسة من 493 طالباً جامعياً من جامعة كارادينيز التقنية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط إيجابية بين الإدمان والاستخدام السيئ لفترات

طويلة للإنترنت وكل من الشعور بالوحدة النفسية والقلق. كما تبين أيضاً أن طلاب الجامعة الذكور أكثر استخداماً للإنترنت من قريناتهم الإناث.

كما قام كل من إيزوي وتودا Ezoe & Toda (2013) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين الشعور بالوحدة النفسية وإدمان الإنترنت لدى طلاب الجامعة اليابانيين، وقد تكونت عينة الدراسة من (105) طلاب يابانيين من طلاب كلية الطب. وقد أشارت النتائج إلى ارتباط الشعور بالوحدة النفسية إيجابياً بإدمان الإنترنت لدى جميع أفراد العينة من طلاب كلية الطب اليابانيين.

وقد أجرى كارابيتساس وآخرون Karapetsas et al. (2013) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين الشعور بالوحدة النفسية وإدمان الإنترنت لدى المراهقين. وقد تكونت عينة الدراسة من (100) مراهق تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين 13 – 15 عاما بمتوسط عمري قدره 143. وجميع أفراد العينة من طلاب المدارس المتوسطة باليونان. وبعد تحليل بيانات الدراسة إحصائياً أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباط إيجابية دالة إحصائياً بين الشعور بالوحدة النفسية وإدمان الإنترنت لدى أفراد العينة من المراهقين، كما تبين أن أفراد العينة من المراهقين الأصغر سنا أكثر إدمانا على الإنترنت من قرنائهم المراهقين الأكبر سنا من أفراد العينة.

كذلك قام كل من أوداسي وشليك Odaci & Çelik (2013) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين سلوكيات الاستخدام المشكل للإنترنت لدى طلاب الجامعة بعدد من المتغيرات الأخرى ومنها الخجل shyness، والشعور بالوحدة النفسية loneliness والعدوانية aggression. وقد تكونت عينة الدراسة من (424) طالباً جامعياً بمرحلة البكالوريوس الأتراك، منهم (209) طلاب ذكور، وعدد (215) طالبة، وقد تراوحت أعمار العينة الكلية للدراسة ما بين 17–23عاما، بمتوسط عمري قدره 18,69. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط إيجابية بين الاستخدام المشكل للإنترنت وكل من الخجل والعدوانية، بينما لم يتبين وجود علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين الاستخدام المشكل للإنترنت والشعور بالوحدة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة من طلبة الجامعة الأتراك.

كما قام بونتيز وآخرون Pontes, et al., (2013) بدراسة لمعرفة الإدمان السلوكي بوصفه معوقا لتحقيق الأفراد للرفاهية النفسية. ونظرا لما تبين لدى البعض من المشكلات التي ترتبط بإدمان الإنترنت، اهتم الباحثون في هذه الدراسة بدراسة التأثيرات السلبية لإدمان الإنترنت على الصحة النفسية للأفراد. وقد هدفت الدراسة إلى فحص المشكلات التي تواجه المراهقين والأطفال الناتجة عن إدمان استخدام الإنترنت. كما سعت الدراسة إلى تحديد الخصائص السلوكية والسيكوديمجرافية للأطفال والمراهقين مدمني الإنترنت، وهدفت الدراسة أيضاً إلى إعداد نموذج من خلاله يمكن التنبؤ بإدمان

استخدام الإنترنت. وقد تكونت عينة الدراسة من (131) طفلا ومراهقا من المنتسبين في المدارس البرتغالية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن 13٪ من أفراد العينة لديهم إدمان على الإنترنت. كما تبين لدى الباحثين وجود علاقة ارتباط إيجابي دال إحصائياً بين الشعور بالوحدة النفسية والاجتماعية وإدمان استخدام الإنترنت لدى الأطفال والمراهقين من أفراد عينة البحث.

كما قام شاهين (2013م) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين الإنترنت والشعور بالوحدة النفسية لدى طلبة الجامعة بفلسطين، وقد تكونت عينة الدراسة من 450 طالباً جامعياً من الجنسين الذين تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين 19 – 26 عاما، بمتوسط عمري قدره 2271 وانحراف معياري 231. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لإدمان الإنترنت أو الشعور بالوحدة النفسية لدى أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث)، في حين تبين وجود ارتباط الشعور بالوحدة النفسية إيجابياً بإدمان الإنترنت لدى أفراد عينة الدراسة من طلبة الجامعة.

كذلك أجرى كل من إياس وهورزوم Ayas & Horzum (2014) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين الاكتئاب والشعور بالوحدة النفسية وتقدير الذات في التنبؤ بإدمان الإنترنت لدى طلبة المرحلة الثانوية. وقد تكونت عينة الدراسة من 292 طالباً بالمدارس الثانوية. وبعد تحليل البيانات إحصائياً توصلت الدراسة إلى نتائج تشير إلى ارتباط الشعور بالوحدة النفسية إيجابياً بالاكتئاب وبالتنبؤ بإدمان الأفراد على الإنترنت، كما ارتبط الشعور بالوحدة النفسية سلبيا بتقدير الذات، ولكن لم يتضح ما إذاً كان تقدير الذات منبئا لإدمان الإنترنت.

وقد أجرت كل من هوان وآخرون Huan, vet al., (2014) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين الشعور بالوحدة النفسية ومشكلات استخدام الإنترنت لدى المراهقين من الجنسين في سنغافورا. وقد تكونت عينة الدراسة من 681مراهقا ومراهقة، منهم 49,69% من أفراد العينة ذكور، و(50,4٪) إناث، وقد تراوحت أعمار أفراد العينة الكلية للدراسة ما بين 14 و15 عاما. وبعد تحليل بيانات الدراسة إحصائياً أشارت النتائج إلى توسط القلق الاجتماعي في العلاقة بين الخجل والشعور بالوحدة النفسية، كما تبين ارتباط الشعور بالوحدة النفسية إيجابياً بإدمان وزيادة استخدام الإنترنت لدى جميع أفراد العينة من المراهقين من الجنسين، وقد تبين أيضاً ارتباط الشعور بالوحدة النفسية إيجابياً بكل من الخجل والقلق الاجتماعي لدى المراهقين.

كما قام كل من أوزديمير وكوزوكو Ozdemir & Kuzuku (2014) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين الاكتئاب والشعور بالوحدة النفسية وإدمان الإنترنت لدى عينة من الشباب التركي. وقد تكونت عينة الدراسة من 648 طالباً جامعياً

بمرحلة البكالوريوس، وقد بلغ متوسط أعمارهم الزمنية 2246، وبانحراف معياري قدره 245. وبعد تحليل بيانات الدراسة إحصائياً توصل الباحثان إلى نتائج تشير إلى ارتباط الشعور بالوحدة النفسية إيجابياً بإدمان الإنترنت، بينما لم يتأكد وجود علاقة ارتباط للاكتئاب بإدمان الإنترنت لدى أفراد العينة من طلبة الجامعة الأتراك.

وقام كل من سونج وآخرون Song et al. (2014) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين الشعور بالوحدة النفسية واستخدام الإنترنت من خلال الفيسبوك Facebook، وقد تكونت عينة الدراسة من البحوث التي أجريت وكان مجموعها 8798 فردا من شرائح عمرية ومجتمعية ومهنية متنوعة. وقد تبين لدى الباحثين وجود ارتباط إيجابي بين الشعور بالوحدة النفسية والاستخدام المفرط للإنترنت، كما تأكد للباحثين أيضاً وجود علاقة تبادلية بين الشعور بالوحدة النفسية وزيادة استخدام الإنترنت من جهة وأيضاً بين الاستخدام المفرط للإنترنت والفيسبوك والشعور بالوحدة النفسية.

وقد أجرى كل من ياو وزهونج Yaho & Zhong (2014) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين إدمان الإنترنت والمشكلات النفسية الأخرى ومنها الشعور بالوحدة. وقد تكونت عينة الدراسة من 361 طالباً جامعياً في هونج كونج. وقد أشارت الدراسة إلى نتائج تؤكد ارتباط الشعور بالوحدة النفسية إيجابياً بإدمان استخدام الإنترنت، كذلك لم يتأكد لدى الباحثين أن الاستخدام المفرط للإنترنت في التواصل الاجتماعي والصداقات يؤدي إلى خفض الشعور بالوحدة النفسية لدى أفراد العينة من طلبة الجامعة بهونج كونج.

كذلك قام أبوشندي (2015م) بدراسة للشعور بالوحدة النفسية وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى والتي منها استخدام الإنترنت، وذلك لدى طلبة الجامعة. وقد تكونت عينة الدراسة من 582 طالباً وطالبة من طلبة جامعة الزرقاء بالأردن من المنتسبين في مرحلة البكالوريوس، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية عنقودية. وبعد تحليل بيانات الدراسة إحصائياً توصل الباحث إلى نتائج تشير إلى ارتباط الشعور بالوحدة النفسية إيجابياً بالاستخدام المفرط للإنترنت. ولم يتبين وجود فروق دالة إحصائياً في الشعور بالوحدة النفسية واستخدام الإنترنت تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث).

كما أجرى كل من أوجوز وكاكير Oguz & Cakir (2014) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين مستويات الشعور بالوحدة النفسية وإدمان الإنترنت لدى المعلمين الأتراك الأكفاء. وقد تكونت عينة الدراسة من 347 معلما تركيا. وقد أشارت النتائج إلى ارتباط المستوى المتوسط للشعور بالوحدة النفسية بإدمان الإنترنت لدى أفراد العينة من المعلمين الأكفاء.

كذلك قام كل من سليم وآخرون Saleem et al.

(2015م) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين إدمان الإنترنت والشعور بالوحدة النفسية لدى طلبة الجامعة من الجنسين. وقد تكونت العينة الكلية للدراسة من 1020 طالباً جامعياً بمرحلة البكالوريوس من جامعتي باهودن زكريا والجامعة الإسلامية، وقد تكونت العينة من 510 الطلاب الذكور، و510 من الطالبات، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن ٪28 من أفراد العينة الكلية للدراسة لديهم إدمان على الإنترنت، وأن ٪135 من أفراد العينة الكلية لديهم شعور مرتفع بالوحدة النفسية. كذلك أوضحت الدراسة ارتباط إدمان الإنترنت بالشعور بالوحدة النفسية لدى طلبة الجامعة من أفراد العينة من الجنسين، ولكن تبين أن أفراد العينة الذكور لديهم إدمان أكثر على الإنترنت من قرنائهم الإناث..

كما قام بتاتشنيو وآخرون .,Btachnio et al (2016) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين الشعور بالوحدة النفسية واستخدام الإنترنت وما إذا كان الشعور بالوحدة النفسية لدى المراهقين البولنديين يعد منبئا بزيادة استخدام الإنترنت. وقد تكونت عينة الدراسة من 887 مراهقا من طلبة الصف الأول الثانوي ببولندا. وبعد تحليل نتائج الدراسة إحصائياً توصل الباحثون إلى نتائج تشير إلى ارتباط الشعور بالوحدة النفسية إيجابياً بالاستخدام المفرط للإنترنت لدى المراهقين من أفراد العينة، كما تبين أن الشعور بالوحدة النفسية لدى المراهقين الصغار ينبئ بقوة بالاستخدام المفرط للإنترنت والإدمان عليها، والإفصاح عن الذات عبر الفيسبوك Facebook.

1-2-2 التعليق على الدراسات السابقة:

تشابهت جميع الدراسات السابقة من حيث الهدف، وهو دراسة العلاقة الارتباطية بين الشعور بالوحدة النفسية وزيادة استخدام الإنترنت لدى طلاب الجامعة واختلفت إلى حدٍ ما في نوع العينة، لكونها درست فئات عمرية مختلفة وبعضها من الجنسين.

وتوصلت جميع الدراسات إلى انتشار الشعور بالوحدة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب الجامعة لمرحلة البكالوريوس .وهذا أيضاً يتوافق مع ما أشارت إليه نتائج دراسات سابقة إلى وجود للشعور بالوحدة النفسية لدى الأفراد من شرائح عمرية ومجتمعية متنوعة وإلى ارتباط الشعور بالوحدة النفسية بإدمان استخدام الإنترنت أيضاً (شاهين، 2013م؛ أبوشندي، 2015؛ الكحكي، 2009؛

Matanda et al., 2004; Caplan, 2007; Bonetti et al., 2010; Huang et al., 2014; Odac & Kalkan, 2010; Pontes et al., 2013; Saleem et al., 2015; Martina & Schumacharb, 2003; Ayas & Horzum, 2014; Oguz & Cakir, 2014; Karapetsas et al., 2013; Ezoe & Toda, 2013;

Yao & Zhong, 2014; Btachnio et al., 2016; Song et al., 1014; Ozdemir et al., 2014; Whitty & Mclauglin, 2007; Prizza et al., 2004; Martin & Schumacher, 2009).

في حين ان النتيجة التي توصل إليها كارابتساس واخـرون2013) Karapetsas et al ;) أكدت أن أفراد العينـة مـن المراهقـين الأصغـر سـنا أكثـر إدمانـا مـن المراهقـين الأكبر سـنا. وأشـارت نتائج دراسـة كل من مارتينـا وسـكوماتشرب Martina & Schumacherb (2003) إلى أن أفـراد العينـة ذوي المسـتويات الأعـلى في الشـعور بالوحـدة النفسـية تبين أنهم أكثر اسـتخداماً للإنترنـت من أجل الحصـول على المسـاندة الانفعالية/ العاطفيـة مـن الأصدقاء، كما قرروا أنهـم بذلك يحققون مسـتويات عالية من الرضا الانفعالي. كما أشـار سـونق وآخـرون Song, et al., (1014) لوجـود علاقـة تبادلية بين الشـعور بالوحدة النفسـية وزيادة اسـتخدام الإنترنـت والعكس.

واختلفـت نتيجـة دراسـة أودسي وسـيلك Odaci & Celik, (2013) عـن الدراسـات السـابقة المسـتعرضة و مع مـا توصلت إليه حيـت لم يجدا ارتباط بـين اسـتخدام الإنترنـت والشـعور بالوحـدة النفسـية لـدى طـلاب الجامعـة بتركيا.

وتشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة مـن حيـث الهـدف، وكذلـك الأسـاليب الاحصائية بما في ذلـك اتباع المنهج العلمي السـليم لتطبيق الدراسـة(المنهـج الوصفـي بإسـلوبيه (الارتباطي/ المقـارن) أواختلفـت عنهـم بخصوصيـة المجتمـع ونـوع العينـة ودراسـة المسـتويات الدنيـا والعليـا لطلبـة الجامعة.

وأسـتفاد الباحث في دراسـته الحالية من الدراسـات السـابقة في تحديد المشـكلة وصياغة الأسئلة والأهداف وفي اختيـار الأدوات المناسـبة المسـتخدمة في هـذه الدراسـة بـما في ذلـك المنهـج المناسـب وكذلـك في اختيـار العينـة والأسـاليب الإحصائيـة المناسـبة.

3-2 فروض الدراسة:

- **الفـرض الأول:** تنتـشر مشـاعر الوحـدة النفسـية لدى أفـراد عينـة الدراسـة من طلاب جامعـة شـقراء.
- **الفـرض الثـاني:** توجـد علاقـة ارتباطيـة دالـة إحصائيـاً بـين الشـعور بالوحـدة النفسـية وإدمـان اسـتخدام الإنترنت لـدى أفراد عينة الدراسـة مـن طـلاب جامعـة شـقراء .
- **الفـرض الثالـث:** توجـد فروق دالـة إحصائياً بـين مجموعتـي الدراسـة الفرعيـة في درجـة الشـعور بالوحدة النفسـية تعزى للمستويات الدراسـية (الأول والثاني) و(السـابع والثامن) الجامعـي بشـقراء .
- **الفـرض الرابـع:** «توجد فـروق دالـة إحصائياً بـين مجموعتـي الدراسـة الفرعيـة في درجـة إدمـان الإنترنت تعزى للمسـتويات الدراسـية (الأول والثـاني) و(السـابع والثامـن) الجامعي بشـقراء.

3 – منهجية الدراسة وإجراءاتها:

3 – 1 منهج الدراسة:

استخدم في الدراسة الحالية المنهج الوصفي بإسلوبيه (الارتباطي/ المقارن)، لمعرفة نوع العلاقة الارتباطية بين الشعور بالوحدة النفسية وإدمان استخدام الإنترنت لدى طلاب جامعة شقراء.

3 – 2 مجتمع الدراسة:

المجتمع الفعلي للدراسة تمثل في طلاب جامعة شقراء (ذكور) والبالغ عددهم14000 الف طالب وطالبة (مكتب عمادة القبول والتسجيل بجامعة شقراء للعام الدراسي 1438-1437هـ) من المستويات الدراسية الدنيا والعليا، حيث قام الباحث بتحديد أفراد العينة النهائية للدراسة بشكل عشوائي منتظم، مع استبعاد طلاب الجامعة ذوي الظروف الخاصة ومنهم أيتام الوالدين (أحدهما أو كلاهما)، ومن لديهم حالة طلاق حديثا، تم ذلك لتحييد المتغيرات الوسيطة ذات العلاقة المحتملة مع متغيرات هذه الدراسة وعزلها.

3 – 3 عينة الدراسة:

تكونت العينة النهائية للدراسة من (600) طالب جامعي (ذكور) من الدارسين بجامعة شقراء من جميع الأقسام الأدبية والعلمية بكلية العلوم والدراسات الإنسانية والبالغ عددهم (2700) طالب وطالبة بمرحلة البكالوريوس بمحافظة القويعية التابعة لمنطقة الرياض؛ بعد استبعاد (42) استمارة غير مكتملة البيانات(مكتب عمادة القبول والتسجيل بجامعة شقراء للعام الدراسي -1437 1438 هـ)، منهم (300) طالب من المستويين الأول والثاني الجامعي، و(300) طالب من المستويين السابع والثامن الجامعي. وقد تراوحت أعمار العينة الكلية للدراسة ما بين 18 - 24 عاما، بمتوسط عمري قدره 21 عاما و10 أشهر تقريباً، وانحراف معياري قدره (3,2).

3- 4 أدوات الدراسة:

ولجمع بيانات هذه الدراسة تم استخدام أدوات القياس النفسي الآتية:

- مقياس الشعور بالوحدة النفسية، إعداد/ مجدي الدسوقي (1998).
- مقياس إدمان الإنترنت (IAS)، إعداد/ بشرى أحمد (2013).

وفيما يأتي وصف لهذه الأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية:

1-4-3مقياس الشعور بالوحدة النفسية، إعداد/ الدسوقي(1998)

وضع روسيل (1996) Russell مقياس الشعور بالوحدة النفسية الذي يعتبر النسخة الثالثة المنقحة لمقياس كاليفورنيا لوس أنجلوس للشعور بالوحدة النفسية (UCLA) University of California Los Angeles Loneliness Scale

ويتكون المقياس في صورته النهائية من (20) عشرين بندا، تم صياغتها على هيئة أسئلة ويجيب الفرد على كل سؤال بإجابة واحدة من بين أربع

اختيارات هي (أبدا، نادرا، أحيانا، دائماً). وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس من 20 – 80، والدرجة المرتفعة تشير إلى شعور شديد بالوحدة النفسية والعكس صحيح. قام معد الأداة الدسوقي (1988) بترجمة عبارات المقياس بدقة وقد تم تقنين المقياس من خلال حساب معاملات صدقه وثباته، وكذلك حساب معاييره، وقد تم حساب صدق المقياس من خلال :

1 – **الصدق البنائي/ أو التكويني construct validity**، وقد تم حساب الصدق البنائي أو التكويني للمقياس، وذلك بحساب ارتباط درجة كل بند بالدرجة الكلية على بقية البنود بعد استبعاد قيمة هذا البند من الدرجة الكلية واستخدم الباحث في ذلك مجموعة كلية قوامها (400) طالبٍ وطالبة من طلاب الجامعة(تشبه خصائص عينة الدراسة، ولكن تم استبعادها من العينة الأصلية)، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط الناتجة ما بين (0,744) ،(0,371) للذكور، وما بين (0,369) و(0,762) بالنسبة للإناث، وجميع هذه المعاملات دالة إحصائياً عند مستوى (0,01) مما يشير على اتساق المقياس وصدق بنوده في قياس ما وضع لقياسه.

2 – **كما تم حساب الصدق التمييزي discriminator validity** وذلك من خلال إجراء الباحث للمقارنة الطرفية بين مرتفعي ومنخفضي الشعور بالوحدة النفسية ، وذلك بحساب النسبة الحرجة لدرجات أعلى ٪27 ودرجات أدنى ٪27، حيث بلغت قيمة ا لنسبة الحرجة (12,66)، وتشير هذه القيمة إلى أن الفرق بين المجموعتين دال إحصائياً عند مستوى (0,01) مما يشير إلى قدرة المقياس على التمييز بين مرتفعي ومنخفضي الشعور بالوحدة النفسية.

3 – **الصدق العاملي factorial validity**: **واستخدم إسلوب التحليل العاملي**، حيث تم تحليل المصفوفة الارتباطية، وأديرت العوامل تدويرا متعامدا بطريقة الفاريماكس varimax بكايزر Kaiser للوقوف على التركيب العاملي للمقياس، وأشارت النتائج إلى تشبع جميع أبعاد المقياس إحصائياً مما يشير إلى صلاحيته للاستخدام.

أما بالنسبة لثبات المقياس، فقد تم حساب ثبات المقياس باستخدام الطرق الآتية:

1– **طريقة إعادة الإختبار Test-Retest Method**، وفيها قام الباحث بتطبيق المقياس ثم إعادة تطبيقه مرة أخرى بفاصل زمني قدره شهر على أفراد عينة التقنين ، وقد أشارت النتائج إلى وجود معاملات ارتباط إيجابية ودالة إحصائياً عند مستوى (0.01) مما يشير إلى ثبات الأداة.

2 – **طريقة التجزئة النصفية: Split-Half Method**، تم حساب معامل الارتباط بين درجات البنود الفردية، والبنود الزوجية لكل عينة، وبعد ذلك تم استخدام معادلة سبيرمان وبراون في تحليل البيانات إحصائياً، وقد أشارت النتائج إلى أن جميع

معامـلات ثبات المقيـاس بطريقة التجزئـة النصفية دالة عنـد مسـتوى (0.01) ممـا يشـير إلى ثبـات الأداة.

3 – طريقـة كرونبـاخ (معامـل ألفـا)Alpha Coefficientوقـد تـم فيهـا اسـتخدام أسـلوب كرونبـاخ في التحقـق مـن ثبـات المقياس، وقد أشـارت جميـع معامـلات الثبـات لمعامل ألفـا جميعهـا مرتفعة مما يطمئـن إلى أن المقيـاس يتمتع بقدر مناسـب من الثبات يـبرز إمكانيـة اسـتخدام الأداة وصلاحيتهـا للإجـراء.

2-4-3 ثبات المقياس في الدراسة الحالية:

هـذا، وللتحقـق مـن صلاحيـة الأداة لتطبيقهـا على أفـراد الدراسـة الحاليـة مـن طـلاب جامعـة شـقراء ، فقـد قـام الباحث بالتحقـق من ثبـات المقيـاس بطريقة التطبيـق وإعـادة التطبيـق ، وذلـك عـلى عينة عشـوائية اسـتطلاعية قوامهـا (90) طالبـاً جامعيـاً مـن طـلاب جامعـة شـقراء بمرحلـة البكالوريـوس والذيـن في خصائصهـم مماثلـين لأفراد عينـة الدراسـة الحالية(مع الإشـارة إلى أنـه تـم اسـتبعادهم مـن العينـة الأصليـة للدراسـة)،وذلـك بفارق زمنـي قدره 21 يومـاً، وذلك لمعرفـة معامـل الارتبـاط بـين الإجراءيـن وللتأكـد من ثبـات المقيـاس وصلاحيتـه للإجـراء على أفـراد مجتمع الدراسـة الحالية، وقـد بلغ معامل الارتبـاط (0.77)، وهـو معامل ارتبـاط إيجـابي دال إحصائياً، مما يشـير إلى ثبـات الأداة وقدرتهـا على قيـاس هذا المتغير عـلى أفراد عينـة الدراسـة الحاليـة مـن طـلاب جامعة شـقراء.

2-4-3مقيـاس إدمـان الإنترنـت Internet Addiction Scale (IAS)، إعداد/ بـشرى أحمـد (2013):

قامـت معـدة الأداة (بـشرى أحمـد 2013، ص: 4 – 5) بتحديـد سـتة أبعـاد فرعيـة لإدمـان الإنترنت، ووضعـت لهـا تعريفاتها الإجرائيـة، والتي اشـتقتها من خـلال المقاييـس الأجنبيـة التي أعـدت لقيـاس المتغير. وقـد تضمـن المقيـاس عـددا مـن الأبعـاد وهي:.

(أ) السيطرة والبروز: Control and Visibility

ويقصـد بهـا أن يكـون اسـتخدام الإنترنـت أهـم الأنشـطة وأكثرهـا أهميـة لـدى الفـرد، وتسـيطر عـلى تفكيره ومشـاعره، حيث الانشـغال الزائد والتحريفات المعرفيـة واضطـراب السـلوك الاجتماعـي والشـعور باللهفـة عـلى القيـام بهـذا النشـاط.

(ب) تغيير المزاج :Mood modification

وهـو تلـك الخـبرة الذاتيـة التـي يشـعر بهـا الفـرد نتيجـة لاسـتخدام الإنترنـت، ويمكـن اعتبارهـا اسـتراتيجية للمواجهة يسـتخدمها الفرد لكي يتحاشى الآثـار المترتبـة على عدم الممارسـة وقـد يصاحبهـا أو لا يصاحبهـا تحمـل.

(ج) التحمل:Endurance

وهـو تلـك العمليـة التـي يزيد بهـا الفرد مـن كمية أو مقـدار اسـتخدام الإنترنـت للحصـول عـلى نفـس الأثـر الـذي حصـل عليـه الفـرد مـن قبـل بمقـدار أو كميـة أقـل مـن اسـتخدام الإنترنـت.

(د) الأعـــراض الإنســـحابية:Withdrawal symptoms

وهـي مشـاعر عـدم الارتيـاح وعـدم السـعادة أو

تلك الآثار الفسيولوجية التي يمكن أن تحدث عند الانقطاع عن استخدام الإنترنت أو تقليل استخدامه فجأة (مثل ارتعاش اليدين، والكآبة، وحدة الطبع، وغيرها).

(هـ) الصراع: **Conflict**

ويشير إلى تلك الصراعات التي تدور بين الفرد المدمن على الإنترنت والبيئة المحيطة به من أشخاص وأشياء، أو الصراعات بين استخدام الإنترنت وغيره من الأنشطة الأخرى، أو ذلك الصراع الذي يدور داخل الفرد ذاته حول استخدامه للإنترنت.

(و) الانتكاس: Relapse

ويشير إلى الميل للعودة مرة أخرى لاستخدام الإنترنت بشكل مرضي.

وقد تمت صياغة عبارات هذه الأبعاد الستة بطريقة التقرير الذاتي. ولتقنين الأداة، تم إجراء صدق التحكيم، وقد أصبح المقياس في صورته النهائية مكونا من (60) عبارة موزعة بالتساوي على أبعاد المقياس الستة، بحيث تضمن كل بعد (10) عبارات.

ووضعت معدة المقياس ثلاث إجابات لكل عبارة يختار المفحوصون منها واحدة. ولحساب ثبات المقياس، تم حساب ثبات مفردات المقياس (الاتساق الداخلي)، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين درجة مجموع كل بعد من الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس ما بين (0,79 و0,87)، وكذلك معامل الارتباط بين درجة كل عبارة ومجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه، والتي تراوحت ما بين (0,68 و0,81)، وجميعها دالة عند مستوى (0,01) ، مما يشير إلى إرتفاع معامل الاتساق الداخلي للمقياس الكلي.

كذلك قامت معدة المقياس بحساب معامل ثبات ألفا، فقد تراوحت معاملات الثبات للأبعاد الفرعية ما بين (0,77 و0,95)، وبلغ معامل ثبات ألفا للمقياس الكلي (0,87)، مما يعني دقة المقياس واتساقه واطراده فيما يسعى لقياسه.

كما إستخدمت معدة الأداة التجزئة النصفية، وقد تراوحت قيمة معامل ثبات «جتمان» للأبعاد الفرعية للمقياس ما بين (0,73 و0,91)، وتراوحت قيمة معامل ثبات «سبيرمان – براون» ما بين (0,74 و0,94)، وبلغ معامل ثبات «جتمان» للمقياس الكلي (0,89)، ومعامل ثبات «سبيرمان – براون» (0,90) وهذا يشير إلى ارتفاع معامل ثبات المقياس الكلي، وقد بلغ معامل ثبات إعادة الاختبار بفاصل زمني مدته أسبوعين .(0,88)

أما بالنسبة لصدق المقياس، فقد تحققت معدة الأداة من صدق البناء الكامن للمقياس من خلال استخدام التحليل العاملي، وذلك باختبار نموذج العامل الكامن العام، الذي حاز على مطابقة تامة، حيث كانت كا2 = صفر، ومستوى دلالتها (0,001).

كما قامت معدة الأداة بتقنين المقياس على عينة سعودية مكونة من (175) طالب جامعي من الجنسين، حيث تم حساب ثبات المقياس بطريقة

إعادة التطبيق بعد 21 يوما باستخدام معامل ثبات ألفا، والذي أسفر عن معامل ثبات الأبعاد الفرعية للمقياس، وكذلك للدرجة الكلية للمقياس، حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (0,77 و0,89)، ومعامل ثبات إعادة الاختبار ما بين (0,80 و0,87)، وذلك لكل من الأبعاد الفرعية، وأيضاً الدرجة الكلية للمقياس، مما يشير إلى ثبات المقياس على العينة السعودية، كذلك تمت إعادة حساب صدق المقياس على طلبة الجامعة بالمملكة العربية السعودية، وذلك باستخدام التحليل العاملي باختبار نموذج العامل الكامن العام. وحيث إن معدة الأداة تحققت من ارتفاع معامل الصدق والثبات للمقياس في كل من البيئة المصرية والسعودية، مما يشير إلى أن معامل الصدق والثبات للمقياس مرتفع وبالتالي الأداة صالحة للتطبيق في الدراسة الحالية أيضاً.

3 – 5 الأساليب الإحصائية:

تم تحليل بيانات الدراسة إحصائياً باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- معامل ارتباط بيرسون لفحص نوع العلاقة الارتباطية بين متغيرات الدراسة.
- التوزيع التكراري والنسب المئوية لحساب مدى انتشار الشعور بالوحدة النفسية.
- اختبار «ت» T-test لفحص وجهة الفروق بين متوسطات درجات مجموعتي الدراسة الفرعية في المتغيرات محور الاهتمام.

4 –1 نتائج الدراسة ومناقشتها:

الفرض الأول: « تنتشر مشاعر الوحدة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب جامعة شقراء »

للتحقق من هذا الفرض، تم حساب متوسط الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة الكلية للدراسة على مقياس «الشعور بالوحدة النفسية»، حيث إن (ن = 600) طالب من طلاب جامعة شقراء لمرحلة البكالوريوس، منهم (300) طالب من المستويين الأول والثاني الجامعي، و(300) طالب من المستويين السابع والثامن الجامعي، وقد بلغ متوسط الدرجات للعينة الكلية للدراسة (68,2)، و بانحراف معياري قدره (12,4)، ولذلك فقد عُد كل من حصل على درجة (80,6) أو ما يفوقها على المقياس المستخدم في هذه الدراسة بأن لديه شعورا مرتفعا بالوحدة النفسية، وذلك وفقا للمعادلة الآتية التي استخدمها غريب (1988م، ص 46) وهي (م + 1ع)، وعند تطبيق ذلك تصبح (80,6 = (12,4 + 68,2 درجة وما يزيد عليها، وقد انطبق هذا المحك على (282) طالب من أفراد العينة الكلية للدراسة، وذلك بنسبة (47٪) من المجموع الكلي لأفراد عينة الدراسة، مما يشير إلى انتشار الشعور بالوحدة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب جامعة شقراء.

جدول رقم (1-4)

نسبة انتشار الشعور بالوحدة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب جامعة شقراء

عدد أفراد العينة الكلية	المتوسط	الانحراف المعياري	عدد الأفراد الشاعرين بالوحدة النفسية	نسبة الانتشار
600	68,2	12,4	282	%47

يوضح الجدول (1-4) نسبة انتشار الشعور بالوحدة النفسية لدى أفراد العينة الكلية للدراسة من طلاب جامعة شقراء، ومن المستويات الدراسية (الأول والثاني)، و(السابع والثامن) الجامعي. وقد تبين أن الشعور بالوحدة النفسية منتشر لدى أفراد العينة بنسبة ٪47، وهذه النسبة تفوق ثلث أفراد العينة، حيث إن (ن = 600)، مما يشير إلى انتشار الشعور بالوحدة النفسية لدى أفراد العينة الكلية للدراسة الحالية.

ولعل هذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة سليم واخرون (2015) Saleem et al. ، حيث تأكد انتشار الشعور بالوحدة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب الجامعة لمرحلة البكالوريوس .وهذا أيضاً يتوافق مع ما أشارت إليه نتائج دراسات سابقة إلى وجود للشعور بالوحدة النفسية لدى الأفراد من شرائح عمرية ومجتمعية متنوعة(شاهين، 2013م؛ أبوشندي، 2015؛ الكحكي، 2009؛ Matanda et al., 2004; Caplan, 2007; Bonetti et al., 2010; Huang et al., 2014; Odac & Kalkan, 2010; Pontes et al., 2013; Saleem et al., 2015; Martina & Schumacharb, 2003; Ayas & Horzum, 2014; Oguz & Cakir, 2014; Karapetsas et al., 2013; Ezoe & Toda, 2013; Yao & Zhong, 2014; Btachnio et al., 2016; Song et al., 1014; Ozdemir et al., 2014; Whitty & Mclauglin, 2007; Prizza et al., 2004; Martin & Schumacher, 2009).

ويرجع الباحث تلك النتيجة إلى إسلوب الحياة في الوقت الحالي وانشغال أفراد الأسرة وارتباطهم بمهام وواجبات يلزمهم إنجازها، لتوفير المتطلبات والحاجات اللازمة للحياة رغم معيشتهم تحت سقف واحداً ويلاحظ انشغال فئة الطلاب بوسائل التواصل الاجتماعي التي تؤثر على ارتباطهم وتفاعلهم الأسري، ومما لا شك فيه أن الطالب الجامعي جزء من هذه المنظومة، لذا يشعر بالوحدة والعزلة النفسية ابضا. ولا يمكن تجاهل التكوين

جدول رقم (2-4)

معامل ارتباط الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة الكلية على مقياس «الشعور بالوحدة النفسية، والدرجات التي حصل عليها الأفراد نفسهم على مقياس «إدمان الإنترنت»

عدد أفراد العينة الكلية	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
600	0,73	دالة عند مستوى 0.01

النفسي الفسيلوجي لشخصية من هم في هذا السن والتي من أهمها بحثه عن هويته النفسية ليرسم شخصيته، مما يجعله يعيش بعض الصراعات النفسية مع أسلوب تربية وخبرة تنشئة جميعها قد تدفعه للعزلة من أجل توكيد ذاته معتقداً أن ذلك هو الحل الأمثل للتغلب على المشاكل.

الفرض الثاني: «توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الشعور بالوحدة النفسية وإدمان استخدام الإنترنت لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب جامعة شقراء «

للتحقق من الفرض، تم إيجاد معامل الارتباط وفقا لأسلوب بيرسون الإحصائي بين الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة الكلية للدراسة الحالية وعددهم 600 طالب جامعي، وذلك على مقياس «الشعور بالوحدة النفسية»، والدرجات التي حصل عليها الأفراد نفسهم على مقياس «إدمان الإنترنت»، وذلك كما موضح في الجدول رقم 2-4.

يتضح من الجدول 2-4 وجود علاقة ارتباط إيجابي ودال إحصائياً عند مستوى 001 للدلالة الإحصائية، حيث بلغت قيمة (ر) المحسوبة 073وهي تفوق القيمة الحدية المطلوبة لمستوى الدلالة الإحصائية، مما يؤكد ارتباط الشعور بالوحدة النفسية إيجابياً بإدمان الإنترنت لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب جامعة شقراء. وهذه النتيجة لا تتوافق مع ما توصلت إليه نتائج دراسة(2013) Odaci & Celik التي لم تتوصل لوجود ارتباط بين استخدام الإنترنت والشعور بالوحدة النفسية لدى طلاب الجامعة بتركياأ ولكنها تتوافق مع ما توصلت إليه نتائج دراسات سابقة والتي توصلت إلى وجود ارتباط الشعور بالوحدة النفسية إيجابياً بإدمان الإنترنت لدى الأفراد من شرائح عمرية ومجتمعية متنوعة مثل دراسة كل من:- (شاهين، 2013م؛ أبوشندي، 2015؛ الكحكي، 2009؛

Matanda et al., 2004; Caplan, 2007; Bonetti et al., 2010; Huang et al., 2014; Pontes et al., 2013; Saleem et al., 2015; Martina & Schumacharb, 2003; Ayas & Horzum, 2014; Oguz & Cakir, 2014; Karapetsas et al., 2013; Ezoe & Toda, 2013; Yao & Zhong, 2014; Btachnio et al., 2016; Song

جدول رقم (3-4)

الفروق بين متوسطات درجات مجموعتي طلاب الجامعة من المستويين (الأول والثاني) الجامعي، و المستويين (السابع والثامن) الجامعي، التي حصلوا عليها على مقياس «الشعور بالوحدة النفسية»، وذلك باستخدام اختبار «ت».

مجموعتا المقارنة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
1) مجموعة الطلاب من المستويين (الأول والثاني) الجامعي.	300	45.1	9.3	13	دالة عند مستوى (0.01)
2) مجموعة الطلاب من المستويين (السابع والثامن) الجامعي.	300	37	5.5		

et al., 1014; Ozdemir et al., 2014; Whitty & Mclauglin, 2007; Prizza et al., 2004; Martin & Schumacher, 2009).

ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى كون استخدام الإنترنت قد أصبح ضرورة لدى كثير من شرائح المجتمع، وبالذات فئة الشباب، ومنهم طلاب الجامعة والذين يمكثون ساعات عديدة أمامها اما للتواصل و الترفيه او لتلبيه الحاجات المختلفة، ومنها الأخبار وجمع المعلومات وتتبع الأحداث العالمية أومن ذلك أيضاً متابعة ما يخص دراستهم من بحث وغيره. إذاً نجد أن استخدام الإنترنت يعزلهم عن واقعهم الأسري والاجتماعي لوجود عالم افتراضي يعمق الشعور بالوحدة النفسية، ويزيد من ذلك وجود الشبكة العنكبوتية التي تشبع فضولهم وضالتهم وتعمق العزلة النفسية لديهم.

الفرض الثالث: «توجد فروق دالة إحصائياً بين مجموعتي الدراسة الفرعية في درجة الشعور بالوحدة النفسية تعزى للمستويات الدراسية (الأول والثاني) و(السابع والثامن) الجامعي بشقراء .

للإجابة على هذا السؤال، تم استخدام اختبار «ت» T-test وذلك للتحقق من وجهة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين الفرعيتين على مقياس «الشعور بالوحدة النفسية»، والجدول رقم (3-4) يوضح ذلك.

يتضح من الجدول (3-4) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات مجموعتي طلاب الجامعة من المستويين (الأول والثاني) الجامعي، ومن المستويين (السابع والثامن) الجامعي، وذلك

جدول رقم (4-4)

الفروق بين متوسطات درجات مجموعتي طلاب الجامعة من المستويين (الأول والثاني) الجامعي، ومن المستويين (السابع والثامن) الجامعي، والتي حصلوا عليها على مقياس «إدمان الإنترنت»، وذلك باستخدام اختبار «ت».

مجموعتا المقارنة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
1) مجموعة الطلاب من 2) المستويين (الأول والثاني) الجامعي.	300	66	9,7	0,26	غير دالة عند أي من مستويات الدلالة الإحصائية
2) مجموعة الطلاب من المستويين (السابع والثامن) الجامعي.	300	65,8	8,9		

على مقياس «الشعور بالوحدة النفسية»، ولصالح مجموعة الطلاب من المستويين (الأول والثاني) الجامعي، حيث بلغت قيمة «ت» المحسوبة (13)، وهي تتجاوز القيمة الحدية المطلوبة لتصبح دالة عند مستوى (0,01) من الدلالة الإحصائية، مما يشير إلى أن طلاب الجامعة من المستويات الدراسية الأدنى (الأول والثاني) الجامعي أكثر شعوراً بالوحدة النفسية من قرنائهم من ذوي المستويات الدراسية الأعلى (السابع والثامن).

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه يونج(2007) Young بأن الفرد ليس لديه قدرة على التحكم في مسار حياته اليومي لوجود مشكلات اجتماعية لديه ألذا عدم تحقيق الفرد للتوافق النفسي والاجتماعي قد يدفعه للشعور بالوحدة النفسية ثم يقوده لإدمان استخدام الإنترنت وهذه النتيجة أيضاً تتفق مع ما توصلت إليه مارقليت Margalit (2012) بأن العجز في مستويات التوافق الانفعالي والمهارات الاجتماعية يدفع الفرد للعزلة والوحدة النفسيةوجميع ما أشار إليه يعد إلى حد كبير من سمات المراهقة لهذا السن من العينة الحالية والذي يدرسون في هذا المستوى مقارنة بطلاب المستوى السابع والثامن والذين أصبحوا أكثر خبرة ومعرفة بحالهم مكنتهم من التخلص تدريجياً من الشعور بالوحدة والعزلة النفسية بالإضافة إلى أن أعمار المستوى الأول والثاني في حاجة أكثر لإشباع فضولهم وحب الاستطلاع لديهم وإشباع حاجاتهم الأساسية والعيش في العالم

الافتراضي الذي يعطيهم من خلال انزوائهم دافع الجرأة والقوة النفسية، مما يجعلهم أكثر عزلة ووحدة نفسية مقارنة بطلاب المستوى السابع والثامن، خصوصا إذا وجدوا متنفسا لهم وهو استخدام الإنترنت .

الفرض الرابع: «توجد فروق دالة إحصائياً بين مجموعتي الدراسة الفرعية في درجة إدمان الإنترنت تعزى للمستويات الدراسية (الأول والثاني) و(السابع والثامن) الجامعي بشقراء ؟

للتحقق من هذا الفرض، تم استخدام اختبار «ت»، وذلك للتحقق من وجهة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين الفرعيتين على مقياس «إدمان الإنترنت»، والجدول الآتي يوضح ذلك.

ويتضح من الجدول (4-4) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات مجموعتي طلاب الجامعة من المستويين (الأول والثاني) الجامعي، ومن المستويين (السابع والثامن) الجامعي، وذلك على مقياس «إدمان الإنترنت»، حيث بلغت قيمة «ت» المحسوبة (0,26)، وهي لا تصل إلى القيمة الحدية المطلوبة لتصبح دالة عند أي من مستويات الدلالة الإحصائية، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعتي الدراسة الفرعيتين لطلاب الجامعة من المستويات الدراسية الدنيا (الأول والثاني) الجامعي، والمستويات الدراسية العليا (السابع والثامن) الجامعي. وهذه النتيجة لا تتفق مع النتيجة التي توصل إليها كارابتساس وآخرون Karapetsas,;et al (2013) الذي وجد أن أفراد العينة من المراهقين الأصغر سنا أكثر إدمانا لاستخدام الإنترنت من المراهقين الأكبر سناً . ويرجع الباحث ما توصلت إليه الدراسة الحالية لكون طلاب الجامعة الذين يدرسون في المستوى الأول والثاني والمستوى السابع والثامن أعمارهم متقاربة و جميعهم لديهم رغبة للتواصل مع العالم الافتراضي الذي يتمنون العيش فيه والذي لا قيود نفسية واجتماعية حوله ولما يوفره من إشباع فضول وحب استطلاع و تلبية حاجات ورغبات مختلفة لا يجدون إشباعها إلا من خلال استخدامهم المستمر للإنترنت، مما يجعلهم أكثر استخداماً وعزلة أيضاً ولسد ذلك كله تراهم رغم اختلاف مستوياتهم يمكثون ساعات تفوق المعتاد والمتعارف عليه تصل لإدمان استخدام الإنترنت.

5 - 1 خلاصة النتائج :

تحددت أبرز نتائج الدراسة في النقاط التالية :

أولاً: انتشار الشعور بالوحدة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب جامعة شقراء.

ثانياً: ارتباط الشعور بالوحدة النفسية إيجابياً بإدمان الإنترنت لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب جامعة شقراء.

ثالثاً: أن طلاب الجامعة من المستويات الدراسية الأدنى (الأول والثاني) أكثر شعوراً بالوحدة

النفسية من قرنائهم من المستويات الدراسية الأعلى (السابع والثامن) الجامعي بشقراء.

رابعاً: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الجامعة من المستويات الدراسية الدنيا (الأول والثاني) الجامعي والمستويات الدراسية العليا (السابع والثامن) الجامعي في درجة إدمان استخدام الإنترنت.

5-2 توصيات تربوية:

1. عقد برامج إرشادية و دورات تدريبية للوالدين والمربين لتوعيتهم واطلاعهم على مضار إدمان استخدام الإنترنت ليكتسبوا مهارة توجيه أبناءهم للاستخدام الصحي والجيد للإنترنت،.
2. إنشاء وحدات إرشادية وعلاجية لمدمني الإنترنت والأفراد ذوي المشكلات النفسية أو السلوكية، ومنها الشعور بالوحدة النفسية والاكتئاب والقلق، وما يصاحبها من أمور سلبية .
3. ضرورة وجود أخصائي إجتماعي ونفسي بالمدارس والجامعات لتوجيه الأفراد وزيادة مستوى «الصحة النفسية» لديهم.

5-3 بحوث علمية مقترحة:

- فاعلية برنامج إرشادي في خفض الشعور بالوحدة النفسية لدى طلاب الجامعة من الجنسين.
- الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته بعدد من المتغيرات الديمجرافية لدى طلاب الجامعة.
- إدمان استخدام الإنترنت وعلاقته بالاكتئاب لدى المراهقين من الجنسين.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبوشندي، يوسف. (2015م). الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة الزرقاء في الأردن. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس،13(4): 18 – 22.

أحمد، بشرى. (2007م). إدمان الإنترنت وعلاقته بكل من أبعاد الشخصية والاضطرابات النفسية لدى المراهقين. مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق،(55).

أحمد، بشرى. (2013م). مقياس إدمان الإنترنت: كراسة التعليمات. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أحمد، عبداللطيف. (2010م). الفرق في الشعور بالوحدة والتوجه الحياتي بين المتزوجين والعازبين والأرامل من مستويات اقتصادية مختلفة. مجلة جامعة دمشق، 26(3)، 695 – 735.

جلال، سعد. (1986م). في الصحة العقلية: الأمراض النفسية والعقلية والانحرافات السلوكية. القاهرة: دار الفكر العربي.

الحسين، أسماء. (2003م). المدخل الميسر للصحة النفسية والعلاج النفسي. الرياض: دار عالم الكتب.

حسين، محمد. (1994م). «الوحدة النفسية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية: دراسة ميدانية على الجنسين من طلبة الجامعة. دراسات نفسية، 2(4)، 189 – 218.

الدسوقي، مجدي. (1998م). مقياس الشعور بالوحدة

النفسية: دليل التعليمات. الطبعة الثانية. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

شاهين، محمد. (2013م). إدمان الإنترنت وعلاقته بالشعور بالوحدة النفسية لدى طلبة الجامعة في فسلطين. دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)، 36(3)، 139 – 162.

شقير، زينب. (1993م). تقدير الذات والعلاقات الاجتماعية المتبادلة والشعور بالوحدة النفسية لدى عينتين من تلميذات المرحلة الإعدادية في كل من مصر والمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، المجلد 21.

عبدالرحيم، بشرى. (2001م). العلاقات الاجتماعية والشعور بالوحدة النفسية وعلاقتها بمستوى الطموح لدى الطلبة العرب في الجامعات العراقية (رسالة دكتوراه). العراق: الجامعة المستنصرية، كلية التربية.

عبدالوهاب، أماني. (2005م). اختبار الشعور بالوحدة النفسية للأطفال. دليل المقياس، مكتبة الأنجلو المصرية.

عقل، محمود. (1993م). تقدير الذات وعلاقته بالوحدة النفسية والاكتئاب لدى طلاب الجامعة. مجلة دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، 3(3)، 269–288.

قشقوش، إبراهيم. (1983م). الإحساس بالوحدة النفسية. إطار نظري، حولية كلية التربية، جامعة قطر.

قشقوش، إبراهيم. (1988). مقياس الإحساس بالوحدة النفسية لطلاب الجامعات. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الكحكي، عزة. (2009م). استخدام الإنترنت وعلاقته بالوحدة النفسية وبعض العوامل الشخصية لدى عينة من الجمهور بدولة قطر. مؤتمر الإعلام الجديد، تكنولوجيا جديدة لعالم جديد، جامعة البحرين، المنامة، من 7 – 9 إبريل.

ميهوب، سهير. (2007م). مدى فاعلية برنامج إرشادي في خفض درجة الشعور بالوحدة النفسية وعلاقتها بالاضطرابات السيكوسوماتية لدى عينة من الطالبات المراهقات المغتربات بالمدن الجامعة. المجلة المصرية للدراسات النفسية، 57(17)، 179–231.

النبهاني، هلال، وحسن، سعيد، والجمالي، فوزية عبدالباقي. (2005م). الشعور بالوحدة وعلاقته بمتغيري المساندة والعلاقات الاجتماعية: دراسة ميدانية بالتحليل العاملي لعينة من طلبة جامعة السلطان قابوس. المجلة التربوية جامعة الكويت، العدد 76.

ثانياً: المراجع الأجنبية والعربية المترجمة:

Abdul Rahim, B. (2001*). Social relations and feelings of psychological loneliness and relation to the level of ambition among Arab students in Iraqi universities (in Arabic)*. (PhD Thesis). Iraq: Mustansiriya University, Faculty of Education.

Abdul Wahab, A. (2005). *Test the psychological loneliness of children: Gauging Guide (in Arabic)*. Al-Anglo Egyptian Library, Cairo: Egypt.

Abushandi, Y. (2015). The sense of psychological unity and its relation to some variables among the students of Zarqa University in Jordan *(in Arabic)*. *Journal of the Federation of Arab Universities for Education and Psychology, 13* (4), 18-22.

Agel, M. (1993). Self-esteem and its relation to psychological unity and depression among university students *(in Arabic)*. *Journal of Psychological Studies, Association of Egyptian Psychologists, 3*(3), 269-288.

Ahmed, A.A. (2010). The difference in loneliness and orientation of married, single and widowed people from different economic levels *(in Arabic)*. *University of Damascus Journal, 26*(3), 695-735.

Ahmed, B. (2007). Internet addiction and its relationship to both personal dimensions and mental disorders in adolescents *(in Arabic)*. *Journal of the Faculty of Education, Zagazig University*, (55).

Ahmed, B. (2013). *Internet addiction measure: instruction manual (in Arabic)*. Cairo: The Anglo-Egyptian Library.

Al Yagon, M. (2008). On the links between aggressive behavior, loneliness and patterns of close elationship

among non-clinical school-age boys. *Research in Education*, *80*(1), 75-92.

Aldessouki, M. (1998). *Psychometric Sense Scale: Instruction Manual (in Arabic). Second Edition.* Cairo: The Egyptian Renaissance Library.

Alhussein, A. (2003). *Facilitated entrance to mental health and psychotherapy (in Arabic)*. Riyadh: World of Books.

Alkhaki, A. (2009). *The use of the Internet and its relation to psychological unity and some personal factors in a sample of the public in Qatar (in Arabic)*. New Media Conference, New Technology for a New World, University of Bahrain, Manama, April 7-9.

Al-Nabhani, H., Hassan, S. and Al-Jamalali, F. A. (2005). The sense of loneliness and its relation to the variables of support and social relations: A field study of the global analysis of a sample of students of Sultan Qaboos University *(in Arabic)*. *Educational Journal Kuwait University*, (76).

Ayas, T., Horzum, M. (2014): Relation between depression, loneliness, self-esteem and internet addiction. *Anthropologist*, *18*(1), 183-189.

Bonetti, L., Campbell, M. A. & Gilmore, L. (2010). The relationship of loneliness and social anxiety with children's and adolescents' online communications. *Psyc. Info. Database Record* (c), 2014.

Bragg, M.E. (1979). A comparative study of loneliness and depression, *Diss. Abst. Int*., *39* (12B): 6109.

Btachnio, A., Przepiorka, A., Batakier, E. & Boruch, W. (2016). Who discloses the most on Facebook?. *Computers in Human Behavior*, *55*(B), 664-667.

Bucholz, E. & Cotton, R. (1999). Adolescent perceptions of aloneness and loneliness. *Adolescence*, *34*(133), 203–213.

Caplan, S., (2007). Relations among loneliness, social anxiety, and problematic internet use. *Cyberpsychology and Behavior*, *10*(2), 234 – 242.

Ceyhan, E. (2010): Predictiveness of identity status, main internet use purposes and gender on university students: the problematic internet use. *Kuram ve uygulamad a Egitim Bilimleri*, *10*(3): 1343-1355.

Conroy, R. (2010). Boredom – proneness, loneliness, social engagement and depression and their association with cognitive function in older people: a population study. *Psychology, Health and Medicine*, *15*(4), 463–473.

Coplan, R. J, Closson, L.M. & Arbeau, K. A. (2007). Gender differences in the behavioral associates of loneliness and social dissatisfaction in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *48*(10), 988-995.

Davis, R. (2001). A cognitive behavioral model of pathological internet use. *Computers in Human Behavior*, *17*(2), 187-195.

Ezoe, S. & Toda, M. (2013): Relationship of loneliness and mobile phone dependence with Internet addiction in Japanese medical students. *International Journal of Research in Applied Natural and Social Sciences*, *2*(9): 1-10.

Faiia, M. (2011). E-identity, e-activities and e-political participation: How are college students embracing the promise of the internet? *Proceedings of the European Conference on E-Government*, ECEDG, 234-244.

Griffiths, M. (1998). Internet addiction does it really exist? *Psychology and the Internet. London*: *Academic Press,* 61-75.

Grove, C. (2010). Loneliness and HIV – related stigma explain depression among older HIV-positive adults. AIDS Care. *Psychology and Socio-Medical Aspects of AIDS/HIV*, *22*(5), 630–639.

Huang, V. S., Ang, R. P.& Chye, S. (2014). Loneliness and shyness in adolescent problematic Internet users: The role of social anxiety. *Psych. Info. Data Record* (c) 2014, APA.

Hussein, M. (1994). Psychological unity and its relation to some personality traits: a field study on the sexes of university students *(in Arabic)*. *Psychological studies, 2*(4), 189-218.

Izgar, H., (2009). An investigation of depression and loneliness among school principles. *Kuram Ve Uygulamad a Egitim Bilimleri*, *1*(1), 247–258.

Jalal, S. (1986). *Mental health: Mental and mental illnesses and behavioral deviations (in Arabic)*. Cairo: Arab Thought House.

Karapetsas, A. V., Karapetsas, V. A., Zygouris, N.C.& Çotis, A. I. (2013). Internet addiction and loneliness, *Open Journal of Preventive Medicine*, *3*(6), 407-412.

Kim, O. (2001). Sex differences in social support, loneliness, and depression among Korean College students. *Psychological Reports*, *88*(2), 521-526.

Leung, L. (2009). Effects of motives for internet use, aloneness, and age identity gratifications on online social behaviors and social support among adolescents. *Adolescent Online Social communication and Behavior*: *Relationships Formation on the Internet*, 120-135.

Lynch, J. (1977). *The broken heart: the medical consequences of loneliness*. New York, NY: Basic Book.

Margalit, M. (2012). *Loneliness among children with special*

needs, theory, research coping and intervention. New York: Springer-Verlag Inc.

Martina, J. & Schumacherb, P. (2003). Loneliness and social uses of the Internet, *Computers in Human Behavior*, (19), 659-671.

Matanda, M., Jenvey, V. B. & Phillips, J. G. (2004). Internet use in adulthood: Loneliness, computer anxiety and education. *Psyc. Info. Database Record* (c) 2013, APA.

Mazalin, D. & Moore, S. (2004). Internet use, identity development and social anxiety among young adults. *Behavior Change*, *21*(2), 90-102.

McWhirter, B. (2002). Loneliness in high risk adolescents: The role of coping, self-esteem and empathy. *Journal of Youth Studies*, *5*(1), 69-84.

Mihoub, S. (2007). The effectiveness of a counseling program in reducing the degree of psychological loneliness and its relation to the psychosomatic disorders in a sample of adolescent girls in the university cities *(in Arabic)*. *Egyptian Journal of Psychological Studies, 57*(17), 179-231.

Morsumbul, U. (2014). Internet addiction in adolescence period: Its relations with identity styles and ruminative exploration. *Anadoly Psikiatri Dergist*, *15*(1), 77-83.

Odac, H. & Kalkan, M. (2010). Problematic internet use, loneliness and dating anxiety among young adults university students. *Computers and Education*, *55*(3), 1091-1097.

Odaci, H. & Çelik, C. (2013). Who are problematic internet users?: An investigation of the correlations between problematic internet use and shyness, loneliness, narcissism, aggression and self-perception. *Computers in Human Behavior*, *29* (6): 2382-2387.

Oguz, E., & Cakir, O. (2014). Relationship between the levels of loneliness and internet addiction. *Anthropologist*, *18*(1), 183-189.

Ozdemir, Y., Kuzucu, Y. & Ak, S. (2014). Depression, loneliness and Internet addiction: How important is low self-control? *Computers in Human Behavior, 34*, 284-290.

Peplau, L. A., & Perlman, D. (Eds.) (1982). Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy. New York: Wiley-Interscience. Published in Japanese translation in 1988 and in Russian in 1989.

Pontes, H. M., Griffiths, M. D. & Patrao, I. M. (2013). Internet addiction and loneliness among children and adolescents in the education setting: An empirical pilot study. http://dx.doi.org.No. 1556/JBA.2.2013.016.

Portnoff, G. (1998). Loneliness: Lost in the landscape of meaning. *The Journal of Psychology*, *122* (6), 545-555.

Prizza, M., Pacilli, M. & Dinelli, S. (2004): Loneliness and new technologies in a group of Roman adolescents. *Computers in Human Behavior*, *20*(5), 691-709.

Pronk M., Deeg D., Smits C., van T., Kuik D., Festen J. & Kramer, S. (2011). Prospective effects of hearing status on loneliness and depression in older persons: Identification of subgroups. *International Journal of Audiology*, *50*(12), 887-896.

Qashqoush, I. (1983). Sense of psychological loneliness. Theoretical Framework *(in Arabic)*. Yearbook of the Faculty of Education, University of Qatar.

Qashqoush, I. (1988). *Sense of psychological unity of university students (in Arabic)*. Al-Anglo-Egyptian Library, Cairo: Egypt.

Rokach, A. (1988). The experience of loneliness: A tri–level model. *The Journal of Psychology*, *122*(6). 531–555.

Rokach, A. (1990). Surviving coping with loneliness. *The Journal of Psychology*, *124* (1),39-54.

Rokach, A. (2005). The causes of loneliness in homeless youth. *Journal of Psychology*, *139*(5), 469-480.

Rook, K. (1984). Promoting social bonding: Strategies helping the lonely and socially isolated. *The American Psychological Association, 39*(12), 1389 –1400.

Rosalia, S., Dennis, H. (1990). Unraveling paradoxes in loneliness: Research and element of social theory and loneliness. *Social Behavior, 5*(3), 169 – 184.

Saleem, M., Tufail, M., Khan, R. & Ismail, R (2015). Internet addiction: its relation with loneliness among undergraduate students of South-Punjab, Pakistan. *Sci. Int. (Lahore*) 27 (2), 1469-1479.

Shaheen, M. (2013). Internet addiction and its relation to the feeling of psychological loneliness among university students in Palestine *(in Arabic)*. *Arab Studies in Education and Psychology (ASEP), 36*(3), 139-162.

Shukair, Z. (1993). Self-esteem, mutual social relations, and a sense of psychological loneliness in two samples of middle school students in Egypt and Saudi Arabia *(in Arabic). Journal of Social Sciences, Kuwait University, 21*.

Song, H., Zmyslinski-S., Kim, J., Drent, A., Victor, A., Omori, K. & Allen, M. (2014). Does Facebook make you lonely? A meta-analysis. *Computers in Human Behavior, 36,* 446-452.

Stieger, S., Burger, C., Bohn, M. & Voracek, M. (2013). Who commits virtual identity suicide? Differences in pri-

vacy concerns, internet addiction and personality between Facebook users and quitters", *Cybersychology, Behavior, and social Networking*, *16*(9), 629-634.

Van-Baorsen, B. (2002). Theories on coping with loss: the impact of social support and self-esteem on adjustment to emotional and social loneliness following a partner's death in later life. *Journal of Gerontology, Series B, Psychological Sciences and Social Sciences, 57* (1 B), 833-842.

Waldo, A. (2014). Correlates of Internet addiction among adolescents. *Psychology, 5,* 1999-2008.

Weiss, R. (1973). Loneliness: The experience of emotional and social Isolation. Cambridge, Mass. MIT Press.

Whitty, M. & Mclahglin, D. (2007). Online recreation: the relationship between loneliness, internet self-efficacy and the use of internet for entertainment purposes. *Computers in Human Behavior, 23*(3),1435-1446.

Willock, B., Bhom, L. & Curtis, R. (2012). Loneliness and longing, conscious and unconscious aspects. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.

Wood, J. (1984): The psychological aspects of loneliness experienced by college students. *Diss. Abst. Int., 45*(6B), 19-38.

Yao, M. & Zhong, Z. (2014). Loneliness, social contacts and internet addiction: A cross-lagged panel study. *Computers in Human Behavior, 30,* 164-170.

الصلابة النفسية في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض

محمد بن مترك آل شري القحطاني (*)

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

(قدم للنشر في 1438/1/3 هـ؛ وقبل للنشر في 1438/6/1 هـ)

ملخص البحث: هدف البحث إلى التحقق من الفروق في الصلابة النفسية بين طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، والتي قد ترجع إلى متغير السنة الدراسية والتخصص الدراسي وعدد أفراد الأسرة، واعتمد الباحث على الطريقة العشوائية في اختيار (1248) طالباً، للمشاركة في الدراسة، واستخدم الباحث مقياس الصلابة النفسية إعداد (المقاطي، 1433هـ)، وأبرز النتائج أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات طلاب الثالث الثانوي ومتوسطات درجات طلاب الأول الثانوي في الصلابة النفسية لصالح طلاب الثالث الثانوي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات طلاب الثاني الثانوي ومتوسطات درجات طلاب الأول الثانوي في الصلابة النفسية (الدرجة الكلية وبعدي الالتزام والتحدي) لصالح طلاب الثاني الثانوي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات طلاب الثالث الثانوي ومتوسطات درجات طلاب الثاني الثانوي في الصلابة النفسية (الدرجة الكلية وبعد التحكم) لصالح طلاب الثالث الثانوي.

الكلمات المفتاحية: الصلابة النفسية، التخصص الدراسي، السنة الدراسية، عدد أفراد الأسرة، المرحلة الثانوية، مدينة الرياض.

*****

Psychological Hardness in View of Some Demographic Variables among Riyadh High School Students

Mohammed bin Metrik Al-Sheri AlQahtani (*)

Imam Muhammad ibn Saud Islamic University

(Received 4/10/2016; accepted 28/2/2017)

Abstract: The study aims at investigating the differences in the psychological hardness among Riyadh high school students that may be attributed to the scholastic year, the academic major and the number of the student's family members. To that end, the researcher adopted the random stratified method in selecting the (n 1248) male participants of the study. The researcher adopted the psychological hardness scale (Al-Maqati, 2012). Results showed that there were statistical differences at the level of 0.05 between the mean scores of the 3rd grade students and those of the 1st grade students on the psychological hardness scale in favor of the former. Moreover, there were statistically significant differences at the level of 0.05 between the scores of the 2nd grade students and those of the 1st grade students on the overall score of psychological hardness scale and two sub-scales: commitment and challenge in favor of the 2nd grade students. In addition, there were statistically significant differences at the level of 0.05 between the scores of the 3rd grade students and those of the 2nd grade students on the overall score of psychological hardness scale and one sub-scale: control in favor of the 3rd grade students.

Key words: Psychological hardness, academic major, number of family members, high school, Riyadh.

(*) للمراسلة:
أستاذعلم النفس المشارك، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ص ب 101872/ الرمز البريدي 11665/ الرياض/ بريد الروضة، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:
Associate Professor of Psychology, College of Social Sciences, Imam Muhammad ibn Saud Islamic University, P.O. Box 101872, Riyadh, 11665, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: dr.alqahtany@yahoo.com

ejournal.nbu.edu.sa

DOI: 10.12816/0037202

المقدمة:

تُركز الدراسات النفسية الحديثة على المتغيرات النفسية التي تُساعد الأفراد على التوافق مع المواقف المختلفة التي يتعرضون لها في حياتهم اليومية، ومن تلك المتغيرات التي حظيت بعناية الباحثين هي الصلابة النفسية Psychological Hardiness وتشير إلى تقبل الفرد للتغيرات أو للضغوط التي قد يتعرض لها، حيث تعمل الصلابة النفسية كمصدر أو كواق Buffer ضد العواقب السيئة للضغوط، وتجعل الفرد ينظر للضغوط على أنها نوع من التحدي، وليست تهديداً له وتخفف أثر الضغوط وتساهم على الاستمرار في إعادة التوافق (تفاحة، 2009م؛ حمادة، 2002م).

وتعمل الصلابة النفسية على تعديل إدراك الفرد للأحداث الضاغطة، وتجعلها تبدو أقل وطأة، وتتمثل بثلاثة أبعاد وهي: البعد الأول/ الالتزام وهو نوع من التعاقد النفسي يلتزم به الفرد تجاه نفسه وأهدافه وقيمه والآخرين، البعد الثاني/ التحكم ويُشير إلى مدى اعتقاد الفرد أن بإمكانه أن يكون له تحكم فيما يلقاه من أضرار ويتحمل المسؤولية الشخصية عما يحدث له، ويتضمن القدرة على اتخاذ القرارات والاختيار بين البدائل والمواجهة الفعالة للضغوط، البعد الثالث/ التحدي وهو اعتقاد الفرد أن ما يطرأ من تغيير على جوانب حياته، هو أمر مثير وضروري للنمو أكثر من كونه تهديداً له، مما يساعده على المبادأة واستكشاف البيئة ومعرفة المصادر النفسية والاجتماعية المساعدة على مواجهة الضغوط بفعالية (منصور وعيد وزريق، 2014م؛ محمود، 2012م).

ويعد الطالب وما يتعلق به من متغيرات كالسنة الدراسية التي يمر بها والتخصص الدراسي له وعدد أفراد أسرته ركناً أساسياً ومهماً في العملية التربوية، فقد تزايد الاهتمام بالطالب ووضعه الدراسي والأسري والعوامل والضغوط التي قد تؤثر في فاعليته، حيث إنه كغيره يتأثر بما يجري حوله من تغيرات ويتعرض لمشكلات وضغوط مختلفة، يمكن أن تُعيق أداءه ودوره المنشود والمتوقع، وعندما يتسلح الطالب بالصلابة النفسية فإنها ستكون معيناً له على مواجهة ظروف الحياة المتغيرة مما يُساعده على الاحتفاظ بصحته وأدائه عند الحد الأعلى (المقاطي، 1433هـ؛ الجهني، 2011م؛ الشربيني، 2005م).

مشكلة البحث والتساؤلات:

شعر الباحث من خلال ملاحظته والتواصل المكثف مع بعض طلاب المرحلة الثانوية أن هناك ضغوطاً وظروفاً مختلفة قد يتعرضون لها ويصبحون على أثرها سريعي الانفعال والغضب داخل الفصل، مما يؤثر على تحصيلهم الدراسي وعلى تدني العملية التعليمية والتربوية، بينما لاحظ الباحث أن البعض الآخر رغم تعرضهم للضغوط نفسها إلا أنهم محتفظون بصحتهم النفسية وسلامة أدائهم النفسي، ويرى الباحث أنه من المحتمل أن يكون هذا مرده

للصلابـة النفسـية لديهم، حيـث أكـدت (Kobasa & Puccetti,1983) مـن خـلال نتائـج الدراسـات التـي قاما بها أن بعض الأفـراد أقدر على مواجهـة الضغوط وتحملهـا مقارنـة بالآخريـن، حيـث إن الأفـراد ذوي الصلابـة النفسـية لديهـم مرونـة عاليـة، ويسـتطيعون تقديـر الأحـداث الضاغطـة وتخفيفهـا والتعامـل معها بشكل سـليم.

ومـن خـلال اطـلاع الباحـث عـلى الدراسـات السـابقة ـــ وفي حـدود علمـه ـــ لاحـظ أن الصلابة النفسـية لم تنـل حقها مـن البحث، خاصـة لدى طلاب المرحلـة الثانويـة بمدينـة الريـاض، وبالتـالي يُركـز البحـث عـلى التحقـق من الفـروق في الصلابة النفسـية في ضـوء بعـض المتغـيرات الديموجرافية لـدى طلاب المرحلـة الثانويـة بمدينـة الريـاض، وفي ضـوء ما سـبق يمكـن تحديـد مشـكلة البحـث في الأسـئلة التاليـة:

مـا الفـروق في الصلابة النفسـية (الأبعـاد والدرجة الكليـة) بـين طـلاب المرحلة الثانوية (السـنة الدراسـية الأولى ـــ السـنة الدراسـية الثانية ـــ السـنة الدراسـية الثالثـة) بمدينـة الرياض؟

مـا الفـروق في الصلابة النفسـية (الأبعـاد والدرجة الكليـة) بـين طـلاب المرحلـة الثانوية تخصـص دراسي (علـوم طبيعيـة ـــ علوم شرعيـة) بمدينـة الرياض؟

ما الفـروق في الصلابة النفسـية (الأبعـاد والدرجة الكليـة) بين طـلاب المرحلـة الثانويـة بمدينـة الرياض وفقـاً لعـدد أفراد الأسرة (أقـل من 5 أفـراد ـــ من 5 إلى 7 أفـراد ـــ 8 أفـراد فأكثر).

هدف البحث:

يهـدف البحث إلى التحقـق من الفـروق في الصلابة النفسـية (الأبعـاد والدرجـة الكليـة) بـين طـلاب المرحلـة الثانويـة بمدينـة الريـاض والتي قـد ترجع إلى متغـير السـنة الدراسـية (الأولى ـــ الثانيـة ـــ الثالثـة) والتخصـص الـدراسي (علـوم طبيعيـة ـــ علـوم شرعيـة) وعـدد أفـراد الأسرة (أقل من 5 أفـراد ـــ من 5 إلى 7 أفـراد ـــ 8 أفـراد فأكثـر).

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث فيما يلي:

أولاً/ الأهمية النظرية:

مـن خـلال اطـلاع الباحـث عـلى البحـوث والدراسـات السـابقة تبين أنه يوجد عـدد من البحوث العربيـة والأجنبيـة تناولـت الصلابـة النفسـية، ولكـن – في حـدود علـم الباحـث – يوجـد نـدرة للبحـوث السـابقة التـي بحثـت الصلابـة النفسـية في ضـوء بعـض المتغـيرات الديموجرافيـة لـدى طـلاب المرحلة الثانويـة بمدينـة الريـاض، حيـث يأمـل الباحـث أن يفتـح هـذا البحث الآفـاق أمـام المزيد مـن البحوث في هـذا المجـال، كذلـك إثـراء المكتبـة العربيـة بالمزيد عن الصلابة النفسـية لـدى طـلاب المرحلة الثانويـة، الأمر الـذي قد يُسـاعد على وضـع الإرشـادات والتوصيات التـي تُسـاعد الطـلاب عـلى تحمـل الأحـداث الحياتيـة الضاغطـة ومواجهتهـا وتخطـي آثارهـا النفسـية، كـما إن البحـث تنـاول شريحـة مهمـة مـن المجتمـع، وهـم

طلاب المرحلة الثانوية الذين هم جيل المستقبل ويعتمد عليهم المجتمع في نموه وتطوره، كما تعد المرحلة الثانوية من المراحل المهمة، حيث تُقابل مرحلة المراهقة وبناء شخصية الفرد وما يُصاحب ذلك من تغيرات في البناء والإدراك والسلوك، كما أن هذه المرحلة قد يمر فيها الطالب بالعديد من المشكلات والأحداث الحياتية الضاغطة، الأمر الذي يتطلب الصلابة النفسية، لتحمل الظروف الضاغطة ومواجهتها والتعامل الجيد والصحيح مع المواقف الصعبة.

ثانياً/ الأهمية التطبيقية:

يمكن أن يُسهم البحث في مساعدة القائمين على العملية التربوية والتعليمية والمتخصصين من المرشدين إلى التعرف على الصلابة النفسية في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، وبالتالي العمل على مساعدة الطلاب لمواجهة أحداث الحياة الضاغطة وتحملها بكفاءة والتعامل الإيجابي معها، كما قد يُساعد المعلمين للسعي نحو زيادة الصلابة النفسية للطلاب، وذلك من خلال جعل الطالب ينظر إلى المواقف الضاغطة على أنها ذات معنى وهدف وفائدة له، وتحسين قدرته على مقاومة الضغوط لتبدو أقل تهديداً له، كما يمكن أن يُساهم البحث من خلال أدواته ونتائجه في إعداد برامج إرشادية لرفع مستوى الصلابة النفسية لدى الطلاب من خلال التركيز على أبعاد الصلابة النفسية، وهي الالتزام، التحكم والتحدي، كما قد يُساعد البحث في تزويد الإدارات التربوية والتعليمية بالأشياء الضرورية التي قد تساهم بمعرفة الفروق في الصلابة النفسية للطلاب، مما يساعدهم على تنميتها، لمواجهة التحديات والظروف الضاغطة، ومن ثم محاولة توجيه ذلك في ضوء نتائج وتوصيات البحث.

حدود البحث:

تتمثل حدود البحث فيما يلي:

الحدود الموضوعية: يقتصر البحث على التحقق من الفروق في الصلابة النفسية في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض.

الحدود المكانية: تم تطبيق البحث على طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض.

الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث خلال الفصل الدراسي الأول لعام 1436ــ1437هـ.

تعريف مصطلحات البحث:

الصلابة النفسية Psychological Hardiness: هي اعتقاد عام لدى الفرد في فاعليته وقدرته على استخدام كل المصادر النفسية والاجتماعية المتاحة، كي يدرك ويُغير ويواجه بفعالية أحداث الحياة الضاغطة (المقاطي، 1433هـ).

ويُعرف الباحث الصلابة النفسية إجرائياً بأنها اعتقاد طلاب المرحلة الثانوية بفاعليتهم وقدرتهم

على تفسير أحداث الحياة الضاغطة ومواجهتها والتي تظهر على أدائهم من خلال مجموع الدرجات التي يحصلون عليها في مقياس الصلابة النفسية وأبعاده الالتزام، التحكم والتحدي للمقاطي (1433هـ) ويشمل 52 عبارة، والذي تم تطبيقه في هذا البحث.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري

يتناول الإطار النظري بعض أبرز الجوانب النظرية للبحث على النحو التالي:

الصلابة النفسية Psychological Hardiness:

تُعد الصلابة النفسية مظهراً من مظاهر الشخصية السوية، وهي مهمة في عملية التوافق الفعال، فالفرد الذي لدية تحمل عالٍ للضغوط وأحداث الحياة المتغيرة يكون لديه القدرة على التوافق، فالصلابة النفسية تُساعد الفرد على التكيف مع الأحداث غير المواتية التي قد تُعرقل مسيرة النمو، حيث إن التعرض للضغوط النفسية أمر وارد، فواقع الحياة محفوف بالعقبات والصعوبات وأشكال الفشل، فالفرد لا يستطيع تجنب الفشل أو الإحباط، ولا يمكنه الهروب من متطلبات التغير في النمو الشخصي في أي مرحلة من مراحل حياته، وبناءً عليه اتجه بعض العلماء إلى دراسة المتغيرات التي يمكن أن تقي أو تُعدل من الآثار السلبية لأحداث الحياة الضاغطة وتخفف منها كالصلابة النفسية، فهي تزيد من قدرة الفرد على مواجهة المواقف الصعبة والتحديات بسهولة ويسر (المقاطي، 1433هـ؛ السيد، 2012م).

مفهوم الصلابة النفسية:

الصلابة النفسية هي مجموعة من السمات تتمثل في اعتقاد عام لدى الفرد في فاعليته وقدرته على استغلال كل المصادر النفسية والبيئة المتاحة، كي يُدرك بفاعلية أحداث الحياة الضاغط الشاقة، ويُفسرها بواقعية وموضوعية ومنطقية، ويتعايش معها على نحو إيجابي، وتتضمن ثلاثة أبعاد وهي: الالتزام والتحكم والتحدي (Kobasa & Maddi,1999).

كما عرف البهاص (2002م) الصلابة النفسية بأنها إدراك الفرد وتقبله للتغيرات أو الضغوط التي يتعرض لها، فهي تعمل كوقاية من العواقب الحسية والنفسية للضغوط، وتساهم في تعديل العلاقة الدائرية التي تبدأ بالضغوط وتنتهي بالإنهاك النفسي باعتباره مرحلة متقدمة من الضغوط.

ويُعرف المناحي (2015م) الصلابة النفسية بأنها فعالية الفرد الشخصية والبيئية وإدراكه بذلك، مما يؤهله للمبادرة والدافعية في التعامل والتحكم في المواقف الحياتية السلبية بانتقاء حلول مناسبة لها، لتغييرها إيجابياً لصالح توافقه النفسي والاجتماعي.

وفي ضوء ما سبق يرى الباحث أن التعريفات المتعددة لمفهوم الصلابة النفسية أجمعت على كون الصلابة النفسية مصدراً لمقاومة الآثار السلبية

لضغوط الحياة والتخفيف من آثارها على الصحة النفسية والجسمية، حيث يتقبل الفرد الضغوط التي قد يتعرض لها وينظر لها نظرة إيجابية وعلى أنها نوع من التحدي، وليست تهديداً له ويقوم بأداء المهام الجيدة والنافعة.

النظريات المفسرة للصلابة النفسية:

سيتم عرض موجز لبعض أبرز النظريات التي تناولت الصلابة النفسية، وذلك على النحو التالي:

أولا : نظرية كوبازا (Kobasa, 1979) :

اعتمدت هذه النظرية على عدد من الأسس النظرية والتجريبية التي تمثلت بوجود هدف للفرد أو معنى لحياته الصعبة يعتمد بالدرجة الأولى على قدرته على استغلال إمكاناته الشخصية والاجتماعية بصورة جيدة، حيث تقوم النظرية على افتراض أساسي، وهو أن التعرض للأحداث الحياتية الشاقة يُعد أمراً ضرورياً، بل إنه حتمي لا بد منه لارتقاء الفرد ونضجه الانفعالي والاجتماعي، وأن المصادر النفسية والاجتماعية الخاصة بكل فرد قد تقوى وتزداد عند التعرض لهذه الأحداث، وقدمت كوبازا نموذجاً يرى وجود علاقة مباشرة بين إدراك الضغوط والتعرض لها وبين نواتجها (الصحة الجسمية والنفسية، والمرض النفسي والجسمي)، ووجود علاقة غير مباشرة بين إدراك الضغوط والتعرض لها وبين نواتجها، حيث إن المتغيرات الوسيطة المتمثلة في (الوراثة، خبرات الطفولة، متغيرات الشخصية، المصادر الاجتماعية) تؤثر في إدراك الضغوط وفي نواتج الضغوط، كما ترى كوبازا أن الصلابة النفسية تعمل كمتغير مقاوم وقائي يُقلل من الإصابة بالإجهاد الناتج عن التعرض للضغط، وتزيد من العمل على استخدام الفرد لمصادره الشخصية والاجتماعية المناسبة تجاه الظروف الضاغطة (العيافي، 1433هـ؛ أبو حسين، 1433هـ).

ثانياً :نموذج فنك (Funk) المحلل لنظرية كوبازا (Kobasa,1979):

يرى فنك (Funk,1992)ارتباط بعد الالتزام والتحكم فقط بالصحة العقلية الجيدة للأفراد من خلال خفض الشعور بالتهديد، واستخدام استراتيجيات التعايش الفعال، مثل استراتيجية ضبط الانفعال، فبعد التحكم يرتبط إيجابياً بالصحة العقلية من خلال إدراك الموقف على أنه أقل مشقة، وطرح فنك نموذجه المعدل لنظرية كوبازا للتعامل مع المشقة وكيفية مقاومتها، حيث يرى أن الصلابة النفسية والإدراك المعرفي الجيد واستراتيجيات التعايش مثل استراتيجية ضبط الانفعال واستراتيجية حل المشكلات تؤدي إلى الصحة العقلية (ورد في العيافي، 1433هـ؛ أبو حسين، 1433هـ).

أبعاد الصلابة النفسية:

الصلابة النفسية لها ثلاثة أبعاد، وهي:

بُعد الالتزام Commitment: ويشير إلى قدرة الفرد على الاندماج الفعال مع الآخرين، والإيمان بقيمته وأهميته وخبراته، فالفرد هنا يرى المواقف الصعبة والضاغطة على أنها ذات معنى وهدف وفائدة تتطلب منه التعهد والالتزام باتخاذ موقف منها، فالالتزام يعكس إحساساً عاماً للفرد بالعزم والتصميم الهادف، ويعبر عنه بأدائه ليكون أكثر قوة ونشاطاً تجاه بيئته، بحيث يُشارك بإيجابية في أحداثها، ويكون بعيداً عن الخمول والسلبية والكسل، فيعد الالتزام من أكثر أبعاد الصلابة النفسية مقاومة للمواقف الضاغطة، فإذا كان الإنسان متسماً بالالتزام، وهو نوع من التعاقد النفسي يلتزم به الفرد تجاه نفسه وأهدافه وقيمه والآخرين من حوله، فإنه سيود الانخراط مع الناس والأحداث من حوله بدلاً من أن يكون سلبياً (المقاطي، 1433هـ؛ حسان، 2009م؛ Crowley & Hobdy,2003).

بُعد التحكم Control: ويشير إلى مدى قدرة الفرد على التحكم فيما يواجهه من أحداث، ويتحمل المسؤولية الشخصية عما يحدث له، ويتضمن قيام الفرد باستجابات سلوكية تهدف إلى تغيير الأحداث بشكل يكون متناغماً مع خطة الفرد في الحياة، ولذلك تبدو الأحداث أقل تهديداً للفرد، كما أن الأفراد ذوي درجة التحكم المرتفعة يجسدون الحدث من خلال العمليات والأفعال التي يقومون بها إلى خطة على المدى الطويل، وبذلك يبدو الموقف منسجماً مع وجهة نظرهم عن الحياة، كما أن شعور الفرد بقدرته على التحكم في المواقف الضاغطة يساعده على مواجهة الأحداث الضاغطة بفاعلية أكثر، مما يجعله يتمتع بصلابة نفسية أفضل من أقرانه الذين يشعرون بالعجز في مواجهة القوى الخارجية (عطار، 2007م؛ المقاطي، 1433هـ؛ زيدان، 2010م).

بُعد التحدي Challenge: وهو اعتقاد الفرد بأن التغيير المتجدد في أحداث الحياة هو أمر طبيعي أكثر من كونه تهديداً لأمنه وثقته بنفسه وسلامته النفسية، حيث يعكس التحدي الاعتقاد بأن التغيير الذي تحدثه مواقف الحياة ليس تهديداً للأمن الشخصي، ولكنه فرصة لتطوير الفرد ونمو شخصيته، أي أن التغيير أمر مثير، وفرصة ضرورية للنمو، وهو يُمثل جانباً طبيعياً في الحياة، مما يُساعد الفرد على المبادرة واستكشاف البيئة ومعرفة المصادر النفسية والاجتماعية التي تساعده على مواجهة المواقف الضاغطة بكفاءة، وكذلك يُجسد هذا البعد اتجاهات الفرد الإيجابية نحو التغيير واعتقاد الفرد بإمكانية الإفادة من الفشل مثلما يتم الإفادة من النجاح، وأن يواجه التغيير والضغوط بتحدٍ، ليتم الإفادة منها وتخطيها (أحمد ومدية وأبوالعنين، 2011م؛ الشيراوي، 2012م؛ المقاطي، 1433هـ).

سمات الأفراد ذوي الصلابة النفسية:

أشار كل من (حمادة، 2002م؛ السيد، 2007م؛ منصور وعيد وزريق، 2014م؛ هيبة ويوسف والعدوي، 2014م) إلى أن الأفراد ذوي الصلابة

النفسية لديهم سمات معينة وهي:

- ملتزمون بالعمل الذي عليهم أداؤه بدلاً من شعورهم بالغربة.
- لديهم القدرة على التحكم في الأحداث بدلاً من شعورهم بفقدان القوة.
- ينظرون إلى التغيير على أنه تحدٍ بدلاً من أن يشعروا بالتهديد.
- يجدون في إدراكهم وتقويمهم لأحداث الحياة الضاغطة الفرصة لممارسة اتخاذ القرار الجيد.
- القدرة على الصمود والمقاومة، لديهم إنجاز مرتفع، ذوو وجهة داخلية للضبط، أكثر اقتداراً ويميلون للقيادة والسيطرة، وأكثر مبادأة ونشاطاً وذوو دافعية أفضل.

ثانياً: الدراسات السابقة

سيتم عرض بعض الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت موضوع البحث، ثم التعقيب على هذه الدراسات، وذلك على النحو التالي:

قام جرين وأودس وجرانت ورينسارد (Green, Oades, Grant & Rynsaard, 2007) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين التدريب الميداني، والصلابة النفسية، والشعور بالأمل لدى طالبات المرحلة الثانوية، وبلغت عينة الدراسة 56 طالبة من مدارس المرحلة الثانوية، وتم تطبيق عدد من المقاييس وهي مقياس الشعور بالأمل، ومقياس الاكتئاب، ومقياس الصلابة النفسية، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين التدريب الميداني والشعور بالأمل والصلابة النفسية لدى الطالبات المتدربات بالمرحلة الثانوية، ووجود علاقة ارتباطية سالبة عكسية ذات دلالة إحصائية بين الصلابة النفسية والاكتئاب لدى طالبات التدريب الميداني بالمرحلة الثانوية.

كما قام البيرقدار (2011م) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الضغط النفسي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الموصل وعلاقته بمستوى الصلابة النفسية لديهم، وبلغت عينة الدراسة 843 طالباً وطالبة من جميع الأقسام بكلية التربية، واستخدمت الباحثة مقياسين، وهما: مقياس الضغط من إعداد (الحجار ودخان، 2005م) ومقياس الصلابة النفسية من إعداد الباحثة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مستوى الضغط النفسي والصلابة النفسية تعزى لمتغير النوع، وذلك لصالح الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغط النفسي والصلابة النفسية تبعاً لمتغير التخصص الدراسي، وذلك لصالح طلاب وطالبات التخصص العلمي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغط النفسي والصلابة النفسية تبعاً لمتغير المستوى الدراسي، وذلك لصالح طلبة المستوى الرابع، وأن مستوى الضغط النفسي لدى الطلبة مرتفع ومعدل الصلابة النفسية لديهم منخفض، وعدم تمتع أفراد العينة بالصلابة النفسية.

وكما قام الجهني (2011م) بإجراء دراسة للتعرف على أثر النوع والصف والتفاعل بينهما على درجة طلبة الثانوية العامة على مقياس المهارات الاجتماعية، والتعرف على أثر مستوى تعليم الأب ومستوى تعليم الأم على درجة طلبة الثانوية العامة على مقياس المهارات الاجتماعية، وتحديد العلاقة بين المهارات الاجتماعية والسلوك التوكيدي، والعلاقة بين المهارات الاجتماعية والصلابة النفسية (الأبعاد والدرجة والكلية)، وتحديد حجم إسهام المهارات الاجتماعية في التنبؤ بالسلوك التوكيدي لدى طلبة الثانوية العامة، وحجم إسهام المهارات الاجتماعية في التنبؤ بالصلابة النفسية لدى طلبة الثانوية العامة، وتكونت عينة الدراسة من 376 طالباً من طلبة الثانوية العامة بمدينة الطائف منهم 197من الذكور و179 من الإناث بالصفوف الثلاث من الأول إلى الثالث ثانوي، متوسط أعمارهم 16.96، وكان الانحراف المعياري 1.12، وطبق عليهم مقياس المهارات الاجتماعية (ترجمة العنقاوي، 2007م) ومقياس الصلابة النفسية إعداد (مخيمر، 2002م)، ومقياس توكيد الذات إعداد بداري والشناوي، 1407هـ، وأسفرت الدراسة عن وجود دلالة لتأثير الجنس والصف على بعض أبعاد المهارات الاجتماعية، ولا يوجد أثر لمستوى تعليم الأب والأم على تباين درجات المهارات الاجتماعية لدى طلبة الثانوية العامة، ويوجد ارتباط بين درجات المهارات الاجتماعية (الأبعاد والدرجة والكلية) والصلابة النفسية (الأبعاد والدرجة والكلية)، كما يوجد ارتباط بين درجات المهارات الاجتماعية (الأبعاد والدرجة الكلية) وتوكيد الذات، كما اتضح أن المهارات الاجتماعية تسهم بنسبة ٪10 من تباين درجات السلوك التوكيدي، وبنسبة ٪24 من التنبؤ بالصلابة النفسية.

وقام العبدلي (2012م) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الصلابة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين دراسياً والعاديين، ومعرفة العلاقة بين الصلابة النفسية وأساليب مواجهة الضغوط، وكذلك التحقق من وجود فروق بين الطلاب المتفوقين والعاديين في الصلابة النفسية وفي أساليب مواجهة الضغوط النفسية، واستخدم الباحث مقياس الصلابة النفسية إعداد (مخيمر، 2006م) ومقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية إعداد (الهلالي، 2009م) وتكونت العينة من 200 طالبٍ من طلاب التعليم الثانوي بمدينة مكة المكرمة، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، موزعين على مكتبي الشرق والغرب، وأظهرت النتائج أن مستوى الصلابة النفسية وأبعادها لدى الطلاب المتفوقين أعلى منه لدى العاديين، ووجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب مواجهة الضغوط والصلابة النفسية وأبعادها (الالتزام، التحكم، التحدي) لدى الطلاب المتفوقين والعاديين، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب المتفوقين والعاديين في درجات

أبعاد الصلابة النفسية والدرجة الكلية للصلابة النفسية لصالح المتفوقين.

كما قام صالح والمصدر (2013م) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الصلابة النفسية لدى الشباب الجامعي بمحافظة غزة، وبين التوافق النفسي والاجتماعي، ومعرفة الفروق بين الطلبة على مقياس الصلابة النفسية والتوافق النفسي والاجتماعي طبقاً لمتغيرات: (النوع، والمستوى الدراسي، ونوع الجامعة)، وتكونت عينة الدراسة من 232 طالباً وطالبة من الملتحقين بجامعة الأقصى وجامعة الأزهر بمحافظة غزة، واستخدم الباحثان مقياس الصلابة النفسية ومقياس التوافق النفسي والاجتماعي من إعدادهما، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة الصلابة النفسية لدى أفراد العينة بلغت 72.1٪ وأن التوافق النفسي والاجتماعي لدى أفراد العينة بلغت نسبته 73.1٪، كما أظهرت الدراسة أن هناك علاقة دالة إحصائياً بين الصلابة النفسية والتوافق النفسي والاجتماعي لدى أفراد العينة، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الصلابة النفسية تبعاً لمتغيرات الدراسة، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس التوافق النفسي والاجتماعي تعزى لمتغير النوع، ولصالح الطالبات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى الدراسي على مقياس التوافق النفسي والاجتماعي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الأقصى وطلبة الأزهر على مقياس التوافق النفسي والاجتماعي.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من العرض السابق للدراسات السابقة أنه لا يوجد دراسات تناولت الصلابة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، وذلك في حدود علم الباحث، حيث اقتصرت دراسة (البيرقدار، 2011م) على طلبة كلية التربية بجامعة الموصل، واقتصرت دراسة (الجهني، 2011م) على طلبة الثانوية العامة بمدينة الطائف، واقتصرت دراسة (العبدلي، 2012م) على طلاب التعليم الثانوي بمدينة مكة المكرمة، وبالتالي يتميز البحث عن غيره من الدراسات السابقة باختلافه عنها في تناوله للصلابة النفسية في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، وأشارت بعض الدراسات السابقة إلى وجود فروق في الصلابة النفسية تبعاً لمتغير التخصص الدراسي، وذلك لصالح طلاب التخصص العلمي، مثل دراسة (البيرقدار، 2011م)، بينما لم تُشر باقي الدراسات لمثل هذه الفروق، وأشارت بعض الدراسات إلى عدم وجود فروق في الصلابة النفسية تعزى لمتغير المستوى الدراسي مثل دراسة (صالح والمصدر، 2013م)، بينما أشارت بعض الدراسات إلى وجود فروق في الصلابة النفسية تعزى لمتغير المستوى الدراسي مثل دراسة (البيرقدار، 2011م)، وأفاد الباحث من الدراسات السابقة في اختيار

موضوع البحث، حيث يعد من الموضوعات المهمة في المجال النفسي، كما أفاد الباحث من الدراسات السابقة باختيار أداة البحث، وفي استخدام المنهج الوصفي المقارن لأنه أكثر قُرباً من الميدان الحقيقي للسلوك الإنساني في دراسة متغيرات البحث.

فرضيات البحث:

بعد الإطلاع على الأطر النظرية والبحوث والدراسات السابقة، تمثلت فرضيات البحث على النحو التالي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصلابة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية) تعزى إلى متغير السنة الدراسية (الأولى - الثانية - الثالثة) لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصلابة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية) تعزى إلى متغير التخصص الدراسي (علوم طبيعية - علوم شرعية) لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصلابة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية) تعزى إلى متغير عدد أفراد الأسرة (أقل من 5 أفراد - من 5 إلى 7 أفراد - 8 أفراد فأكثر) لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض.

منهج البحث:

هو المنهج الوصفي المقارن للتحقق من الفروق في الصلابة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية) بين طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض والتي قد ترجع إلى متغير السنة الدراسية (الأولى- الثانية- الثالثة) والتخصص الدراسي (علوم طبيعية- علوم شرعية)، وعدد أفراد الأسرة (أقل من 5 أفراد- من 5 إلى 7 أفراد 8- أفراد فأكثر).

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من الطلاب الذكور بالمرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية بمدينة الرياض، والبالغ عددهم 46136 طالب للعام الدراسي 1436هـ (دليل التعليم العام، 1436هـ).

وقد تم اختيار مدينة الرياض لتعدد المدارس وتنوع الطلاب واختلافهم ووجود الفروق بينهم ولكثرة أعداد الطلاب.

عينة البحث:

اعتمد الباحث على الطريقة العشوائية في اختيار أفراد عينة البحث وذلك من طلاب المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية بمدينة الرياض، حيث تم حصر أعداد الطلاب الذكور في مرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية بمدينة الرياض والبالغ عددهم 46136 طالب للعام الدراسي 1436هـ، وتم حصر أعداد

المدارس الحكومية للمرحلة الثانوية حسب إحصائيات إدارة التربية والتعليم طبقاً للجهات الأصلية (شرق، غرب، شمال، جنوب، وسط) مدينة الرياض إلى 113 مدرسة (دليل التعليم العام، 1436هـ).

وتم وضع هذه المدارس في جداول، وتم الاختيار عشوائياً لمدرستين من كل مركز تعليمي (مركز في الشرق، ومركز في الغرب، ومركز في الشمال، ومركز في الجنوب، ومركز في الوسط) بمدينة الرياض، وبعد ذلك تم توزيع جميع طلاب السنة الدراسية (الأولى ـــ الثانية ـــ الثالثة) من التخصصات (علوم طبيعية ـــ علوم شرعية) من أفراد الأسرة (أقل من 5 أفراد ـــ من 5 إلى 7 أفراد ـــ 8 أفراد فأكثر) في جداول وهي عبارة عن قائمة من الأرقام، تم أخذها من خلال قوائم الطلاب بالمدرسة وترتيبها بواسطة الكمبيوتر، وذلك لضمان عدم تسلسلها وأخذ عينة عشوائية منها بلغت 1248 طالب، حيث تم توزيع 1300 استبانة للصلابة النفسية على عينة البحث، وتم جمع 1248 وهي المناسب من الاستبانات، وكان الفاقد 52 استبانه، وذلك لعدم اكتمال بياناتها وعدم الإجابة عليها بشكل مناسب، وبالتالي أصبحت عينة البحث 1248 طالب تم اختيارهم عشوائياً من السنة الدراسية (الأولى ـــ الثانية ـــ الثالثة) ومن التخصصات الدراسية (علوم طبيعية ـــ علوم شرعية) ومن عدد أفراد الأسرة (أقل من 5 أفراد ـــ من 5 إلى 7 أفراد ـــ 8 أفراد فأكثر) بالمرحلة الثانوية في مدينة الرياض والجداول رقم (1)، (2)، و(3) توضح ذلك.

جدول رقم (1)

وصف أفراد عينة البحث من حيث السنة الدراسية

السنة الدراسية	العدد	النسبة المئوية
أول ثانوي	431	٪34.5
ثاني ثانوي	414	٪33.2
ثالث ثانوي	403	٪32.3
الإجمالي	1248	٪100.0

يتضح من الجدول السابق رقم (1) أن حجم عينة البحث 1248 طالب، تم اختيارهم عشوائياً من طلاب المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية بمدينة الرياض، بواقع 431 طالباً من الصف الأول ثانوي، و414 طالب من الصف الثاني ثانوي، و403 طلاب من الصف الثالث ثانوي.

جدول رقم (2)

وصف أفراد عينة البحث من حيث التخصص الدراسي

التخصص الدراسي	العدد	النسبة المئوية
علوم طبيعية	396	٪31.7
علوم شرعية	417	٪33.4
لم يتخصص	435	٪34.9
الإجمالي	1248	٪100.0

ويتضح من الجدول السابق رقم (2) أن حجم عينة البحث 1248 طالب تم اختيارهم عشوائياً من طلاب المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية بمدينة الرياض، بواقع 396 طالب تخصص علوم طبيعية، و417 طالباً تخصص علوم شرعية، و435 طالب لم يتخصص .

جدول رقم (3)

وصف أفراد عينة البحث من حيث عدد أفراد الأسرة

عدد أفراد الأسرة	العدد	النسبة المئوية
أقل من 5 أفراد	423	%33.9
5- 7 أفراد	454	%36.4
8 أفراد فأكثر	371	%29.7
الإجمالي	1248	%100.0

يتضح من الجدول السابق رقم (3) أن حجم عينة البحث 1248 طالب تم اختيارهم عشوائياً من طلاب المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية بمدينة الرياض، بواقع 423 طالب عدد أفراد الأسرة أقل من 5 أفراد، و454 طالب عدد أفراد الأسرة من 5-7 أفراد، و371 طالب عدد أفراد الأسرة 8 أفراد فأكثر .

أدوات البحث:

هي عبارة عن المقياس الذي تم استخدامه في البحث لجمع البيانات والمعلومات، وهو مقياس الصلابة النفسية إعداد (المقاطي، 1433هـ)، ووقع الاختيار على هذا المقياس، لعدة مبررات، وهي أنه يتمتع بصدق وثبات مناسبين، مما يضمن صلاحيته للاستخدام، كما يتميز بوضوح المفردات من حيث المعنى والصياغة اللغوية، وهو مُعد لطلاب المرحلة الثانوية في البيئة السعودية، وهي نفسها عينة البحث، وقامت مُعدة المقياس عند إعدادها للمقياس بمراعاة الآتي:

- الاطلاع على التراث النفسي والنظريات وكل ما يتعلق بالصلابة النفسية خاصة لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- الرجوع إلى بعض الدراسات والأبحاث العربية والأجنبية ذات العلاقة بالصلابة النفسية، للإفادة منها في بناء المقياس.
- الاطلاع على المقاييس التي صُممت في هذا المجال.

وبعد اطلاع الباحثة على تلك المصادر قامت بصياغة مجموعة من العبارات بأسلوب واضح ومفهوم، ومراجعتها لغوياً، وتم عرضها على مجموعة من المتخصصين، وتم تحديد ثلاثة أبعاد للمقياس وهي:

بُعد الالتزام: وهو تبني الفرد لقيم ومبادئ ومعتقدات وقوانين وأهداف محددة، وتمسكه والتزامه بها، ودفاعه عنها، وتحمله المسؤولية تجاهها، وتجاه نفسه ومجتمعه، ويتكون هذا البعد من 18 عبارة.

بُعد التحكم: وهو قدرة الفرد على توقع حدوث المواقف الصعبة بناء على معايشته للواقع ووضعه

الخطط المناسبة لمواجهتها، والتقليل من آثارها عند حدوثها، مستثمراً كل ما قد يتوفر لديه من إمكانات وقدرات مادية ومعنوية، واستراتيجيات عقلية، مسيطراً على نفسه ومتحكماً في انفعالاته، ويتكون هذا البعد من 14 عبارة.

بُعد التحدي: وهو قدرة الفرد على التكيف مع مواقف الحياة الجديدة، وتقبلها بكل ما فيها من مستجدات سارة أو ضارة، باعتبارها أموراً طبيعية وضرورية لابد من حدوثها أكثر من كونها تشكل تهديداً له، فتلك المواقف الجديدة والغريبة تساعده على المبادرة واستكشاف البيئة وزيادة معرفته بالمصادر النفسية والاجتماعية التي تساعده على مواجهة المشكلات بفاعلية، ويتكون هذا البعد من 20 عبارة.

وبذلك يحتوي المقياس على 52 عبارة، منها عبارات موجبة وعبارات سالبة تُركز على الصلابة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية، كما يشمل المقياس على ثلاثة بدائل، حيث يتم حساب الدرجات من 1 إلى 3 وذلك 3 تنطبق 2 أحياناً 1 لا تنطبق.

وذلك في حال العبارات الموجبة وهي (40) عبارة موجبة الصياغة وهي (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 13، 15، 16، 17، 19، 20، 23، 24، 25، 26، 27، 28، 31، 32، 33، 34، 35، 36، 37، 39، 40، 41، 42، 43، 44، 45، 46، 47، 49)، وكذلك يحتوي المقياس على 12 عبارة سالبة تمثلها الأرقام التالية (12، 14، 18، 21، 22، 29، 30، 38، 48، 50، 51، 52)، ويتم عكس حساب الدرجات من (1 إلى 3) وذلك (1) تنطبق (2) أحياناً (3) لا تنطبق، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى مستوى عالٍ من الصلابة النفسية، كما تم حساب الصدق والثبات للمقياس، وذلك بعد تطبيقه على عينة استطلاعية من طلاب المرحلة الثانوية، حيث بلغ عددهم 300 طالب وطالبة مقسمين إلى 150 طالب، 150 طالبة، وأصبح عدد عبارات المقياس في صورته النهائية 52 عبارة، وبعد ذلك قامت مُعدة المقياس بحساب صدق المقياس من خلال صدق المحكمين حيث تم عرض عبارات المقياس على مجموعة من المتخصصين في مجال علم النفس من قسم علم النفس بجامعة الملك سعود، وقسم علم النفس بجامعة الملك عبد العزيز وتم إجراء التعديلات اللازمة عليه، كما قامت مُعدة المقياس بحساب صدق الاتساق الداخلي لمقياس الصلابة النفسية، والجدول التالي رقم (4) يوضح قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس الصلابة النفسية وأبعاد مقياس الصلابة النفسية.

جدول رقم (4)
معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس الصلابة النفسية وأبعاد مقياس الصلابة النفسية ن=300

البعد	معامل الارتباط
الالتزام	0.870
التحكم	0.857
التحدي	0.845

يتضح من الجدول السابق رقم (4) أن معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس الصلابة النفسية وأبعاد المقياس (الالتزام، التحكم، والتحدي)، تراوحت ما بين (0.845 ــــــ 0.870)، وهي معاملات مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) وهذا يشير إلى صدق الاتساق الداخلي لهذا المقياس. ومن ثم قامت مُعدة المقياس بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وذلك بالنسبة لجميع أبعاد مقياس الصلابة، والجداول رقم (5)، (6)، (7) توضح ذلك:

جدول رقم (5)

معامل الارتباط بين عبارات بعد الالتزام والدرجة الكلية لبعد الالتزام ن=300

العبـــــــــــــارة	معامل الارتباط	العبـــــــــــــارة	معامل الارتباط
أبادر بالوقوف بجانب الآخرين عند مواجهتهم لأي مشكلة.	0.767	لدي القدرة على تحقيق أهدافي مهما كانت العقبات.	0.732
أشعر بالسعادة عندما أقوم بمساعدة الآخرين على مواجهتهم مشكلتهم.	0.853	حياتي اليومية مليئة بالأشياء التي تجعلني أهتم بها.	0.750
أحاول إنجاز أعمالي في موعدها المحدد.	0.742	يعتبرني الآخرون شخصاً مفعماً بالحيوية والطاقة.	0.860
أعامل الآخرين بالأسلوب الذي أحب أن يعاملوني به.	0.820	أستطيع أن أصف نفسي بأنني شخصية قوية.	0.730
أفكر في أهمية ما أعمله ومدى فائدته للآخرين قبل أن أقوم به.	0.846	ولائي لبعض القيم والمبادئ الإيجابية جعل لحياتي قيمة.	0.798
لدي القدرة على تعديل أهدافي وقيمي إذا دعت الضرورة لذلك.	0.717	أحرص على تحمل المسؤولية وأداء ما هو مطلوب مني.	0.881
أعتقد أن الإنسان يجب أن يكون مخلصاً في عمله.	0.775	أحرص على الالتزام بقيمي ومبادئي.	0.759
لا أتنازل عن حقوقي بسهولة.	0.707	لا توجد لدي أهداف أسعى إلى التمسك بها والدفاع عنها.	0.895
أحرص دائماً على بذل كل ما في وسعي لإتقان العمل الذي أقوم به.	0.781	لا أتردد في السعي وراء المشاركة في أي نشاط يخدم المجتمع الذي أعيش فيه.	0.717

جدول رقم (6)

معامل الارتباط بين عبارات بعد التحكم والدرجة الكلية لبعد التحكم ن=300

العبـــــــــــــارة	معامل الارتباط	العبـــــــــــــارة	معامل الارتباط
كل ما يحدث لي من أمور هو نتيجة لتخطيطي الجيد.	0.754	أستطيع السيطرة على أعصابي والتحكم في غضبي على نحو جيد.	0.755
لااعترف بالحظ. (بل بالجهد والعمل).	0.873	أتخذ قراراتي بنفسي ولا تملى علي من مصدر خارجي.	0.856
أتصرف بتسرع في بعض المواقف الغامضة دون حساب لما قد يترتب على ذلك من نتائج سلبية.	0.719	أحرص على التخطيط السليم لمختلف أمور حياتي.	0.710
اعتقد أن الناس لا يحتاجون إلى بعضهم البعض ويمكنهم الاعتماد على أنفسهم.	0.770	أحل مشكلاتي بنفسي دون الاعتماد كثيراً على الآخرين.	0.812
لدي القدرة على التحكم فيما يواجهني من ضغوط.	0.754	يسهل إثارتي عندما يعمد البعض إلى مضايقتي.	0.898
اعتقد أن حياة الأفراد تتأثر بقوى خارجية (كالحظ والحسد ... إلخ) لا يمكنهم السيطرة عليها.	0.755	سبب نجاحي في أموري الدراسية يعتمد على قدراتي وجهودي وليس على الحظ والصدفة.	0.833
اخطط لحياتي ولا أترك ذلك للحظ والظروف الخارجية	0.857	أعتقد أن أسباب الفشل تعود للشخص نفسه.	0.762

يتضح من جدول السابق رقم (5) أن قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لبعد الالتزام وكل عبارة من عبارات بعد الالتزام دالة إحصائياً، حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.707 ـــــ 0.895) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي لبعد الالتزام وعباراته. ويتضح من الجدول السابق رقم (6) أن قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لبعد التحكم وكل عبارة من عبارات بعد التحكم تراوحت بين (0.710 ـــــ 0.898) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي لبعد التحكم وعباراته.

جدول رقم (7)

معامل الارتباط بين عبارات بعد التحدي والدرجة الكلية لبعد التحدي ن=300

العبـــــــــــارة	معامل الارتباط	العبـــــــــــارة	معامل الارتباط
نادراً ما أطلب مساعدة من قبل الآخرين.	0.883	أستمتع بالتعامل مع المواقف الجديدة والغريبة.	0.792
أعتقد أن مواجهتي للمشكلات دليل على قوة تحملي.	0.804	أحب أن أعمل أشياء جديدة ومختلفة.	0.781
أشعر بالنشاط والحيوية عندما يطلب مني أداء عمل ما.	0.710	أجد متعة عندما يكون لدي القدرة على مواجهة تحديات الحياة.	0.896
أسعى إلى مواجهة المشكلات لأني أثق في قدرتي على حلها.	0.751	المشكلات التي لا أستطيع مواجهتها أهرب منها.	0.714
أرى الضغوط التي تواجهني من طبيعة الحياة ولا بد من مواجهتها.	0.745	أصر على مواصلة ما أقوم به من عمل حتى لو تعرضت لصعوبات في ذلك.	0.785
أعتقد بأنه لدي حب للاستطلاع أكثر من معظم الآخرين.	0.721	المشكلات التي تواجهني تحد من قدرتي على التحدي.	0.872
دائماً لدي شعور بأنه سوف تواجهني مشكلات.	0.806	أشعر بالضيق والتوتر عندما أتعرض للمواقف الغامضة.	0.741
أشعر بعدم كفاءتي وقدرتي على مواجهة المشكلات التي تصادفني.	0.815	أتغلب على ما يواجهني من مشكلات بسهولة.	0.795
أشعر بعدم ثقتي بنفسي وبأني عبء على الآخرين.	0.754	أثق في قدرتي على التعامل مع المواقف الجديدة دون مساعدة من قبل الآخرين.	0.868
أفتقد إلى مواهب وقدرات كثيرة تساعدني على مواجهة الحياة ومشكلاتها.	0.710	أشعر بالحزن عندما لا أجد من يساعدني.	0.724

يتضح من الجدول السابق رقم (7) أن قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لبعد التحدي وكل عبارة من عبارات بعد التحدي تراوحت بين (0.710ــــــــ 0.896) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي لبعد التحدي وعباراته. كما قامت مُعدة المقياس بحساب ثبات المقياس عن طريق إعادة تطبيق مقياس الصلابة النفسية على أفراد

العينة أنفسهم (ن=300)، 150 طالباً، 150 طالبة، مرتين تحت ظروف متشابهة، والجدول رقم (8) يوضح نتائج اختبار ثبات المقياس:

جدول رقم (8)

معامل ثبات مقياس الصلابة النفسية وأبعاده عن طريق إعادة التطبيق ن=300

البعد	معامل الارتباط بين درجات الأفراد في التطبيقين
الالتزام	0.973
التحكم	0.980
التحدي	0.953
الدرجة الكلية	0.989

يتضح من الجدول السابق رقم (8) أن معاملات الارتباط بين درجات الأفراد في التطبيقين الأول والثاني لمقياس الصلابة النفسية وأبعاده (الالتزام، التحكم، والتحدي) تراوحت بين (0.953ـ0.989) وهي قيم تشير إلى ثبات المقياس.

جدول رقم (9)

حساب الثبات لأبعاد مقياس الصلابة النفسية وللمقياس ككل عن طريق معامل ألفا كرونباخ ن=300

البعد	معامل ألفا كرونباخ للثبات
الالتزام	0.782
التحكم	0.805
التحدي	0.814
معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل	0.842

كما قامت مُعدة المقياس بحساب ثبات المقياس ككل وأبعاده عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ والجدول السابق رقم (9) يوضح أن قيم معاملات الثبات للمقياس ككل ولأبعاده تراوحت بين (0.782 ـ 0.842)، وهي قيم تشير إلى ثبات المقياس. كما قامت مُعدة المقياس بحساب ثبات مقياس الصلابة النفسية عن طريق حساب التجزئة النصفية والجدول التالي رقم (10) يوضح ذلك:

جدول رقم (10)

ثبات مقياس الصلابة النفسية عن طريق التجزئة النصفية ن=300

البعد	معامل ثبات الاختبار عن طريق التجزئة النصفية
الالتزام	0.765
التحكم	0.781
التحدي	0.809
معامل ثبات التجزئة النصفية للمقياس ككل	0.829

يتضح من الجدول السابق رقم (10) أن معامل ثبات مقياس الصلابة النفسية للمقياس ككل ولأبعاده تراوحت بين (0.765 ـ 0.829)، وهي معاملات تشير إلى ثبات المقياس. وقام الباحث في هذا البحث بالتحقق من صدق مقياس الصلابة النفسية عن طريق تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت 120 طالب من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض غير العينة الرئيسة، وقد راعى الباحث أن تكون مواصفات هذه العينة مطابقة لمواصفات العينة الأساسية، وتم حساب صدق الاتساق الداخلي له من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية

جدول رقم (11)

معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس الصلابة النفسية وأبعاد مقياس الصلابة النفسية ن = 120

البعد	معامل الارتباط
الالتزام	**0.673
التحكم	**0.702
التحدي	**0.786

** دال عند مستوى (0.01)

له، والجدول السابق رقم (11) يوضح قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس الصلابة النفسية وأبعاد مقياس الصلابة النفسية.

يتضح من الجدول السابق رقم (11) أن معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس الصلابة النفسية وأبعاد المقياس (الالتزام، التحكم، والتحدي)، تراوحت ما بين (0.673 ـــــــ 0.786)، وهي معاملات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يشير إلى صدق الاتساق الداخلي لمقياس الصلابة النفسية.

كما قام الباحث في هذا البحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات مقياس الصلابة النفسية ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، وذلك بالنسبة لجميع أبعاد مقياس الصلابة النفسية، والجداول رقم (12)، (13)، (14) توضح ذلك.

جدول رقم (12)

معامل الارتباط بين عبارات بعد الالتزام والدرجة الكلية لبعد الالتزام ن =120

العبـــــــــارة	معامل الارتباط	العبـــــــــارة	معامل الارتباط
أبادر بالوقوف بجانب الآخرين عند مواجهتهم لأي مشكلة.	.347(**)	لدي القدرة على تحقيق أهدافي مهما كانت العقبات.	.527(**)
أشعر بالسعادة عندما أقوم بمساعدة الآخرين على مواجهتهم مشكلتهم.	.368(**)	حياتي اليومية مليئة بالأشياء التي تجعلني أهتم بها.	.485(**)
أحاول إنجاز أعمالي في موعدها المحدد.	.336(**)	يعتبرني الآخرون شخصاً مفعماً بالحيوية والطاقة.	.370(**)
أعامل الآخرين بالأسلوب الذي أحب أن يعاملوني به.	.376(**)	أستطيع أن أصف نفسي بأنني شخصية قوية.	.379(**)
أفكر في أهمية ما أعمله ومدى فائدته للآخرين قبل أن أقوم به.	.547(**)	ولائي لبعض القيم والمبادئ الإيجابية جعل لحياتي قيمة.	.501(**)
لدي القدرة على تعديل أهدافي وقيمي إذا دعت الضرورة لذلك.	.500(**)	أحرص على تحمل المسئولية وأداء ما هو مطلوب مني.	.337(**)
أعتقد أن الإنسان يجب أن يكون مخلصاً في عمله.	.454(**)	أحرص على الالتزام بقيمي ومبادئي.	.387(**)
لا أتنازل عن حقوقي بسهولة.	.435(**)	لا توجد لدي أهداف أسعى إلى التمسك بها والدفاع عنها.	.509(**)
أحرص دائماً على بذل كل ما في وسعي لإتقان العمل الذي أقوم به.	.501(**)	لا أتردد في السعي وراء المشاركة في أي نشاط يخدم المجتمع الذي أعيش فيه.	.356(**)

** دال عند مستوى (0.01)

جدول رقم (13)

معامل الارتباط بين عبارات بعد التحكم والدرجة الكلية لبعد التحكم ن =120

العبـــــــــــارة	معامل الارتباط	العبـــــــــــارة	معامل الارتباط
كل ما يحدث لي من أمور هو نتيجة لتخطيطي الجيد.	.544(**)	أستطيع السيطرة على أعصابي والتحكم في غضبي على نحو جيد.	.535(**)
لا أعترف بالحظ. (بل بالجهد والعمل).	.422(**)	اتخذ قراراتي بنفسي ولا تملى علي من مصدر خارجي.	.466(**)
أتصرف بتسرع في بعض المواقف الغامضة دون حساب لما قد يترتب على ذلك من نتائج سلبية.	.313(**)	أحرص على التخطيط السليم لمختلف أمور حياتي.	.454(**)
اعتقد أن الناس لا يحتاجون إلى بعضهم البعض ويمكنهم الاعتماد على أنفسهم.	.451(**)	أحل مشكلاتي بنفسي دون الاعتماد كثيراً على الآخرين.	.375(**)
لدي القدرة على التحكم فيما يواجهني من ضغوط.	.447(**)	يسهل إثارتي عندما يعمد البعض إلى مضايقتي.	.527(**)
أعتقد أن حياة الأفراد تتأثر بقوى خارجية (كالحظ والحسد ... إلخ) لا يمكنهم السيطرة عليها.	.529(**)	سبب نجاحي في أموري الدراسية يعتمد على قدراتي وجهودي وليس على الحظ والصدفة.	.472(**)
أخطط لحياتي ولا أترك ذلك للحظ والظروف الخارجية	.468(**)	أعتقد أن أسباب الفشل تعود للشخص نفسه.	.407(**)

** دال عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول السابق رقم (12) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لبعد الالتزام وكل عبارة من عبارات بعد الالتزام دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي لبعد الالتزام وعباراته.

يتضح من الجدول السابق رقم (13) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لبعد التحكم وكل عبارة من عبارات بعد التحكم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي لبعد التحكم وعباراته.

يتضح من الجدول رقم (14) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لبعد التحدي وكل عبارة من عبارات بعد التحدي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، مما يشير إلى صدق

جدول رقم (14)

معامل الارتباط بين عبارات بعد التحدي والدرجة الكلية لبعد التحدي ن =120

العبـــــــــــارة	معامل الارتباط	العبـــــــــــارة	معامل الارتباط
نادراً ما أطلب مساعدة من قبل الآخرين.	.452(**)	أستمتع بالتعامل مع المواقف الجديدة والغريبة.	.336(**)
أعتقد أن مواجهتي للمشكلات دليل على قوة تحملي.	.523(**)	أحب أن أعمل أشياء جديدة ومختلفة.	.421(**)
أشعر بالنشاط والحيوية عندما يطلب مني أداء عمل ما.	.498(**)	أجد متعة عندما يكون لدي القدرة على مواجهة تحديات الحياة.	.453(**)
أسعى إلى مواجهة المشكلات، لأني أثق في قدرتي على حلها.	.446(**)	المشكلات التي لا أستطيع مواجهتها أهرب منها.	.524(**)
أرى الضغوط التي تواجهني من طبيعة الحياة ولا بد من مواجهتها.	.398(**)	أصر على مواصلة ما أقوم به من عمل حتى لو تعرضت لصعوبات في ذلك.	.587(**)
أعتقد بأنه لدي حب للاستطلاع أكثر من معظم الآخرين.	.611(**)	المشكلات التي تواجهني تحد من قدرتي على التحدي.	.569(**)
دائماً لدي شعور بأنه سوف تواجهني مشكلات.	.448(**)	أشعر بالضيق والتوتر عندما أتعرض للمواقف الغامضة.	.476(**)
أشعر بعدم كفاءتي وقدرتي على مواجهة المشكلات التي تصادفني.	.513(**)	أتغلب على ما يواجهني من مشكلات بسهولة.	.387(**)
أشعر بعدم ثقتي بنفسي وبأني عبء على الآخرين.	.569(**)	أثق في قدرتي على التعامل مع المواقف الجديدة دون مساعدة من قبل الآخرين.	.449(**)
أفتقد إلى مواهب وقدرات كثيرة تساعدني على مواجهة الحياة ومشكلاتها.	.459(**)	أشعر بالحزن عندما لا أجد من يساعدني.	.532(**)

** دال عند مستوى (0.01)

الاتساق الداخلي لبعد التحدي وعباراته.

وقام الباحث في هذا البحث بالتحقق من ثبات مقياس الصلابة النفسية عن طريق تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت 120 طالب من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض غير العينة الرئيسة، وقد راعى الباحث أن تكون مواصفات هذه العينة مطابقة لمواصفات العينة الأصلية للبحث، وتم التحقق من ثبات مقياس الصلابة النفسية المستخدم في هذا البحث عن طريق حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية له، كما قام

جدول رقم (15)

ثبات مقياس الصلابة النفسية باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية ن= 120

أبعاد المقياس	طريقة حساب الثبات		
	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
		سبيرمان_براون	جتمان
الالتزام	0.730	0.710	0.710
التحكم	0.711	0.672	0.671
التحدي	0.765	0.744	0.742
الدرجة الكلية	0.872	0.855	0.854

الباحث باستخدام طريقتي التجزئة النصفية (سبيرمان – براون، وجتمان) للتحقق من ثبات المقياس، والجدول السابق رقم (15) يوضح ذلك.

يتضح من الجدول السابق رقم (15) أن قيم معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ قد تراوحت بين (0.711) و(0.872)، كما تراوحت قيم الثبات بطريقتي التجزئة النصفية (سبيرمان_براون، وجتمان) بين (0.671) و(0.855)، وجميعها قيم تدل على ثبات المقياس وإمكانية الاعتماد عليه والوثوق في نتائجه في هذا البحث.

إجراءات تطبيق البحث:

من أجل التحقق من فرضيات البحث قام الباحث باتباع الإجراءات التالية:

قام الباحث بتحديد المقياس الذي تم تطبيقه في البحث، وهو مقياس الصلابة النفسية إعداد (المقاطي، 1433). تم تطبيق أداة البحث بصورة أولية على العينة الاستطلاعية، والبالغ عددها (120) طالب من السنة الدراسية (الأولى ـ الثانية ـ الثالثة) ومن التخصص الدراسي (علوم طبيعية ـ علوم شرعية) ومن عدد أفراد الأسرة (أقل من 5 أفراد ــــ من 5 إلى 7 أفراد ـ 8 أفراد فأكثر) من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، وذلك للتأكد من الدلالات السيكومترية للمقياس المستخدم في البحث من خلال حساب الصدق والثبات له.التطبيق للمقياس السابق الذكر، والذي تم من خلاله جمع البيانات للتحقق من فرضيات البحث وأهدافه على العينة الأساسية، والبالغ عددها 1248 طالب من المرحلة الثانوية بمدينة الرياض مقسمة إلى 431 طالباً من السنة الدراسية الأولى، و414 طالب من السنة الدراسية الثانية، و403 طلاب من السنة الدراسية الثالثة، و396 طالب من تخصص العلوم الطبيعية، و417 طالب من تخصص العلوم الشرعية، و423 طالباً عدد أفراد أسرته أقل من 5 أفراد، و454 طالباً عدد أفراد أسرته من 5 إلى 7 أفراد، و371 طالب عدد أفراد أسرته 8 فأكثر، وبعد ذلك تم إدخال البيانات التي تم جمعها إلى الحاسوب ومعالجتها إحصائياً عن طريق استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS). تم استخلاص النتائج بعد معالجة البيانات، ثم قام الباحث بعرض النتائج وتفسيرها.

الأساليب الإحصائية المستخدمة بالبحث:

للإجابة عن تساؤلات البحث والتحقق من فرضياته قام الباحث باستخدام عدد من الأساليب الإحصائية

باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها باختصار بالرمز (SPSS)، والأساليب الإحصائية هي :

تحليل التباين الأحادي، واختبار أقل فرق معنوي LSD، للتحقق من الفرض الأول والثالث.

اختبار (ت) T-Test، للتحقق من الفرض الثاني.

نتائج البحث وتفسيرها:

وهو عرض وتفسير للنتائج التي توصل إليها البحث بعد تطبيق أدوات البحث، وجمع البيانات بواسطة هذه الأدوات ومعالجتها إحصائياً عن طريق البرنامج الإحصائي (SPSS)، وفقا لتسلسل فرضيات هذا البحث، وهي كالتالي:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصلابة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية) تعزى إلى متغير السنة الدراسية (الأولى ـ الثانية ـ الثالثة) لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب الفروق بين متوسطات درجات طلاب السنوات الدراسية الثلاث في الصلابة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية) باستخدام الأسلوب الإحصائي تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA وجاءت النتائج كما في الجدولين رقم (16) و(17):

جدول رقم (16)

الأعداد والمتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات عينة البحث على مقياس الصلابة النفسية وفقا لمتغير السنة الدراسية

البعد	السنة الدراسية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
الالتزام	أول ثانوي	431	43.2181	5.34648
	ثانٍ ثانوي	414	44.0942	6.64407
	ثالث ثانوي	403	44.6849	4.13244
	الإجمالي	1248	43.9824	5.50888
التحكم	أول ثانوي	431	30.8538	3.79651
	ثانٍ ثانوي	414	31.1159	3.77401
	ثالث ثانوي	403	31.8958	4.17158
	الإجمالي	1248	31.2772	3.93594
التحدي	أول ثانوي	431	44.5754	6.28903
	ثانٍ ثانوي	414	45.6256	5.08117
	ثالث ثانوي	403	46.4243	9.98487
	الإجمالي	1248	45.5208	7.40984
المجموع	أول ثانوي	431	118.6473	12.67303
	ثانٍ ثانوي	414	120.8357	12.94922
	ثالث ثانوي	403	123.0050	15.05314
	الإجمالي	1248	120.7804	13.67986

جدول رقم (17)

نتائج الفروق بين متوسطات طلاب السنوات الدراسية الثلاث في الصلابة النفسية

(الأبعاد والدرجة الكلية) باستخدام تحليل التباين الأحادي (ن = 1248)

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الالتزام	بين المجموعات	455.810	2	227.905	7.589	.001
	داخل المجموعات	37387.803	1245	30.030		
	المجموع	37843.612	1247			
التحكم	بين المجموعات	242.225	2	121.112	7.904	.000
	داخل المجموعات	19075.849	1245	15.322		
	المجموع	19318.074	1247			
التحدي	بين المجموعات	718.749	2	359.374	6.604	.001
	داخل المجموعات	67748.710	1245	54.417		
	المجموع	68467.458	1247			
المجموع	بين المجموعات	3956.628	2	1978.314	10.736	.000
	داخل المجموعات	229405.215	1245	184.261		
	المجموع	233361.843	1247			

يتضح من الجدول السابق رقم (17) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطات درجات طلاب السنوات الدراسية الثلاثة في الصلابة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية)، ولمعرفة اتجاه هذه الفروق قام الباحث بحساب أقل فرق معنوى LSD كاختبار تتبعي، وجاءت النتائج كما في الجدول رقم (18) التالي:

جدول رقم (18)

نتائج اختبار أقل فرق معنوي LSD لمعرفة اتجاه الفروق ودلالتها في الصلابة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية) التي تعزى للسنة الدراسية

أبعاد الصلابة النفسية	السنة الدراسية	أول ثانوي	ثاني ثانوي	ثالث ثانوي
الالتزام	أول ثانوي	-	-.87611(*)	-1.46677(*)
	ثانٍ ثانوي		-	-.59066
	ثالث ثانوي			-
التحكم	أول ثانوي	-	-.26211	-1.04195(*)
	ثانٍ ثانوي		-	-.77984(*)
	ثالث ثانوي			-
التحدي	أول ثانوي	-	-1.05020(*)	-1.84891(*)
	ثانٍ ثانوي		-	-.79871
	ثالث ثانوي			-
الدرجة الكلية للصلابة النفسية	أول ثانوي	-	-2.18842(*)	-4.35763(*)
	ثانٍ ثانوي		-	-2.16921(*)
	ثالث ثانوي			-

* دال عند مستوى دلالة (0.05)

يتضح من الجدول السابق رقم (18) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات طلاب الثالث الثانوي ومتوسطات درجات طلاب الأول الثانوي في الصلابة النفسية (الدرجة الكلية وجميع الأبعاد) لصالح طلاب الثالث الثانوي، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات طلاب الثاني الثانوي ومتوسطات درجات طلاب الأول الثانوي في الصلابة النفسية (الدرجة الكلية وبعدي الالتزام والتحدي) لصالح طلاب الثاني الثانوي، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات طلاب الثالث الثانوي ومتوسطات درجات طلاب الثاني الثانوي في الصلابة النفسية (الدرجة الكلية وبعد التحكم) لصالح طلاب الثالث الثانوي، وبالتالي فإن فرض البحث لم يتحقق، فنرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل، وهو توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصلابة النفسية

(الأبعاد والدرجة الكلية) تعزى إلى متغير السنة الدراسية (الأولى ــــ الثانية ــــ الثالثة) لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن درجة الصلابة النفسية تزداد بتقدم الطالب في السنة الدراسية، وذلك عبر النضج والخبرات المكتسبة من تفاعل الطلاب مع زملائهم وأساتذتهم ومن حولهم، وباكتساب الطالب خبرات حياتية وتعليمية أكثر، مما يجعله قادراً على مواجهة الأحداث وتمتعه بصلابة نفسية، وبعد اطلاع الباحث على نتائج الدراسات السابقة وفي حدود علمه لا توجد دراسات اتفقت أو اختلفت نتيجتها مع النتيجة الحالية، وبالتالي ينفرد البحث عن غيره من الدراسات السابقة باختلافه عنها في الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في الصلابة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية) والتي تعزى إلى متغير السنة الدراسية (الأولى ــــ الثانية ــــ الثالثة) لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض.

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصلابة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية) تعزى إلى متغير التخصص الدراسي (علوم طبيعية ــــ علوم شرعية) لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض».

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب الفروق بين متوسطات درجات طلاب تخصصي (علوم طبيعية ــــ علوم شرعية) في الصلابة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية) باستخدام الأسلوب الإحصائي اختبار (ت) للفروق بين مجموعتين مستقلتين Independent Samples T-Test ، وجاءت النتائج كما في الجدول رقم (19).

يتضح من الجدول رقم (19) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطات درجات طلاب تخصصي (علوم طبيعية ــــ علوم شرعية) في الصلابة النفسية (الدرجة الكلية وبعدي التحكم والتحدي) لصالح طلاب تخصص العلوم الطبيعية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب تخصصي (علوم طبيعية ــــ علوم شرعية) في بعد الالتزام (من أبعاد الصلابة النفسية)، ومما سبق نقبل فرض البحث جزئياً حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطات درجات طلاب تخصصي (علوم طبيعية ــــ علوم شرعية) في الصلابة النفسية (الدرجة الكلية وبعدي التحكم والتحدي) لصالح طلاب تخصص العلوم الطبيعية، بينما نرفض فرض البحث فيما يتعلق بوجود فروق بين متوسطات درجات طلاب تخصصي (علوم طبيعية ــــ علوم شرعية) في بعد الالتزام (من أبعاد الصلابة النفسية)، حيث أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية

جدول رقم (19)

نتائج اختبار ت للفروق بين متوسطات درجات طلاب تخصصي

(علوم طبيعية- علوم شرعية) في الصلابة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية)

أبعاد الصلابة النفسية	التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الالتزام	علوم طبيعية	396	45.9773	6.96879	-.270	.787
	علوم شرعية	417	46.1271	8.69989		
التحكم	علوم طبيعية	396	32.3081	3.46644	5.697	.000
	علوم شرعية	417	30.7386	4.31748		
التحدي	علوم طبيعية	396	45.5530	4.94473	5.940	.000
	علوم شرعية	417	43.2902	5.89611		
الدرجة الكلية للصلابة النفسية	علوم طبيعية	396	123.8384	11.80106	3.785	.000
	علوم شرعية	417	120.1559	15.75220		

بين متوسطات درجات طلاب تخصصي (علوم طبيعية ــــ علوم شرعية) في بعد الالتزام (من أبعاد الصلابة النفسية)، ويمكن تفسير النتائج السابقة بأن الطلاب الذين يختارون تخصص (العلوم الطبيعية) هم في الأغلب من الطلاب ذوي الطموح المرتفع، الذين يريدون الالتحاق بالكليات العلمية التي تتميز موادها ومقرراتها ببعض الصعوبة، وتحتاج إلى بذل المزيد من الجهد، مما يجعل الطلاب الذين يختارون هذا التخصص من ذوي الصلابة النفسية المرتفعة ولديهم قدراً مرتفعاً من التحكم والتحدي (من أبعاد الصلابة النفسية)، كما أن – غالباً – من يختار ويُقبل في تخصص (العلوم الطبيعية) هم الطلاب المتفوقون الذين يتوقع أن لديهم قدراً عالياً من الصلابة النفسية المرتفعة ولديهم قدراً مرتفعاً من التحكم والتحدي (من أبعاد الصلابة النفسية)، وتتفق النتيجة الحالية مع دراسة (البيرقدار، 2011م)، وبالنسبة للنتيجة التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب تخصصي (علوم طبيعية ــــ علوم شرعية) في بعد الالتزام (من أبعاد الصلابة النفسية) فيمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن طلاب التخصصات الشرعية يمتازون هم أيضاً بقدر كبير من الالتزام بحكم دراستهم الشرعية فهم لا يقلون في هذا البعد عن طلاب التخصصات الطبيعية، الأمر الذي أدى إلى عدم وجود فروق دالة بينهم، واختلفت النتيجة الحالية مع دراسة (البيرقدار، 2011م)، وبعد اطلاع

الباحث على نتائج الدراسات السابقة وفي حدود علمه لا توجد دراسات اتفقت نتيجتها مع النتيجة الحالية.

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصلابة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية) تعزى إلى متغير عدد أفراد الأسرة (أقل من 5 أفراد ـــــ من 5 إلى 7 أفراد ـــــ 8 أفراد فأكثر) لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض».

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في الصلابة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية) التي تعزى لعدد أفراد الأسرة باستخدام الأسلوب الإحصائي تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA وجاءت النتائج كما في الجدولين التاليين رقم (20) و(21).

جدول رقم (20)

الأعداد والمتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات عينة البحث على مقياس الصلابة النفسية وفقا لمتغير عدد أفراد الأسرة

البعد	عدد أفراد الأسرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
الالتزام	أقل من 5 أفراد	423	43.2340	5.84066
	من 5 إلى 7 أفراد	454	43.2313	6.14410
	8 أفراد فأكثر	371	42.9084	5.36729
	الإجمالي	1248	43.1362	5.81614
التحكم	أقل من 5 أفراد	423	30.9314	4.42232
	من 5 إلى 7 أفراد	454	30.4383	4.08188
	8 أفراد فأكثر	371	30.4555	3.59430
	الإجمالي	1248	30.6106	4.06905
التحدي	أقل من 5 أفراد	423	45.6903	7.75337
	من 5 إلى 7 أفراد	454	46.2159	6.52400
	8 أفراد فأكثر	371	46.9596	5.87537
	الإجمالي	1248	46.2588	6.80472
المجموع	أقل من 5 أفراد	423	119.8558	15.17889
	من 5 إلى 7 أفراد	454	119.8855	14.43613
	8 أفراد فأكثر	371	120.3235	12.66589
	الإجمالي	1248	120.0056	14.18870

جدول (21)

نتائج الفروق بين متوسطات الطلاب في الصلابة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية)

التي تعزى لعدد أفراد الأسرة باستخدام تحليل التباين الأحادي (ن = 1248)

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الالتزام	بين المجموعات	27.413	2	13.707	.405	.667
	داخل المجموعات	42155.430	1245	33.860		
	المجموع	42182.843	1247			
التحكم	بين المجموعات	65.939	2	32.970	1.994	.137
	داخل المجموعات	20580.801	1245	16.531		
	المجموع	20646.740	1247			
التحدي	بين المجموعات	319.733	2	159.867	3.466	.032
	داخل المجموعات	57421.670	1245	46.122		
	المجموع	57741.403	1247			
المجموع	بين المجموعات	53.527	2	26.764	.133	.876
	داخل المجموعات	250991.433	1245	201.600		
	المجموع	251044.961	1247			

يتضح من الجدول السابق رقم (21) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في الصلابة النفسية (الدرجة الكلية وبعدي الالتزام والتحكم) تعزى إلى متغير عدد أفراد الأسرة (أقل من 5 أفراد ــ من 5 إلى 7 أفراد ــ 8 أفراد فأكثر) لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات الطلاب في بعد التحدي (من أبعاد مقياس الصلابة النفسية) تعزى إلى متغير عدد أفراد الأسرة (أقل من 5 أفراد ــ من 5 إلى 7 أفراد ــ 8 أفراد فأكثر) لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، ولمعرفة اتجاه هذه الفروق قام الباحث بحساب أقل فرق معنوى LSD كاختبار تتبعي، وجاءت النتائج كما في الجدول رقم (22) التالي:

جدول رقم (22)

نتائج اختبار أقل فرق معنوي LSD لمعرفة اتجاه ودلالة الفروق في بعد التحدي

(من أبعاد مقياس الصلابة النفسية) التي تعزى لعدد أفراد الأسرة

البعد	عدد أفراد الأسرة	أقل من 5 أفراد	من 5 إلى 7 أفراد	8 أفراد فأكثر
التحدي	أقل من 5 أفراد	-	-.52555	-1.26926(*)
	من 5 إلى 7 أفراد		-	-.74371
	8 أفراد فأكثر			-

* دال عند مستوى دلالة (0.05)

يتضح من الجدول السابق رقم (22) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات طلاب الأسر (8 أفراد فأكثر) وطلاب الأسر (أقل من 5 أفراد) في بعد التحدي من أبعاد مقياس الصلابة النفسية لصالح طلاب الأسر (8 أفراد فأكثر)، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب الأسر (8 أفراد فأكثر) وطلاب الأسر (من 5 إلى 7 أفراد) في بعد التحدي من أبعاد مقياس الصلابة النفسية ، وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب الأسر (من 5 إلى 7 أفراد) وطلاب الأسر (أقل من 5 أفراد) في بعد التحدي من أبعاد مقياس الصلابة النفسية، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلاب الذين ينتمون إلى أُسر ذات عدد أكبر (8 أفراد فأكثر) ينمو بينهم التحدي، نتيجة زيادة عدد الإخوة داخل الأسرة ومحاولة كل منهم أن يثبت ذاته منافساً في ذلك بقية إخوته، مما يجعل درجة التحدي عنده أعلى من الطلاب الذين ينتمون إلى الأسر ذات العدد الأقل (أقل من 5 أفراد)،

ومما سبق نقبل فرض البحث «الفرض الصفري» جزئياً حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في الصلابة النفسية (الدرجة الكلية وبعدي الالتزام والتحكم) تعزى إلى متغير عدد أفراد الأسرة (أقل من 5 أفراد ـــــ من 5 إلى 7 أفراد ـــــ 8 أفراد فأكثر) لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، بينما نرفض فرض البحث فيما يتعلق بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في الصلابة النفسية (بعد التحدي) تعزى إلى متغير عدد أفراد الأسرة (أقل من 5 أفراد ـــــ من 5 إلى 7 أفراد ـــــ 8 أفراد فأكثر) لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، وبعد اطلاع الباحث على نتائج الدراسات السابقة وفي حدود علمه لا توجد دراسات اتفقت أو اختلفت نتيجتها مع النتيجة الحالية، وبالتالي ينفرد هذا البحث عن غيره من الدراسات السابقة باختلافه عنها في الكشف عن الفروق في الصلابة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية) والتي تعزى إلى متغير عدد أفراد الأسرة (أقل من 5 أفراد ـــــ من

5 إلى 7 أفراد ـــ 8 أفراد فأكثر) لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض.

توصيات البحث:

تنبثق هذه التوصيات من خلال الإطار النظري والدراسات السابقة والنتائج التي أسفر عنها البحث وذلك كما يلي:

- يوصي الباحث بضرورة العناية بالصلابة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض وذلك من خلال دراسة هذا المتغير، لفهمه ومعرفة الأساليب المناسبة لتنمية الصلابة النفسية لدى الطلاب، لأهميتها في عملية التوافق الفعال بين الطالب وبيئته.
- أشارت بعض نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطات درجات طلاب تخصصي (علوم طبيعية ـــ علوم شرعية) في الصلابة النفسية (الدرجة الكلية وبعدي التحكم والتحدي) لصالح طلاب تخصص العلوم الطبيعية، فبالتالي يوصي الباحث بالتركيز على تنمية الصلابة النفسية لدى جميع الطلاب، وخاصة طلاب تخصص العلوم الشرعية من خلال زيادة فاعلية الطالب وقدرته على استغلال كل المصادر النفسية والبيئية المتاحة كي يُدرك بفاعلية أحداث الحياة الشاقة ويُفسرها بواقعية وموضوعية ومنطقية ويتعايش معها على نحو إيجابي.
- بناءً على نتائج البحث يوصي الباحث بوضع برامج لزيادة الصلابة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية بشكل عام، وطلاب الأول الثانوي والذين ينتمون لأسر عدد أفرادها (5 أفراد فأقل) بشكل خاص، وذلك من قبل متخصصين وتربويين.
- توجيه الباحثين والمراكز البحثية إلى زيادة العناية بدارسة الصلابة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وعلى القائمين بالعملية التعليمية حث الطلاب على الاندماج الفعال مع الآخرين والإيمان بقيمتهم، وأن ينظر الطالب إلى المواقف الصعبة والضاغطة على أنها ذات معنى وهدف وفائدة تتطلب منه التعهد والالتزام باتخاذ موقف إيجابي منها، ليعكس إحساساً عاماً للطالب بالعزم والتصميم الهادف والصلابة النفسية.
- الإفادة من مقياس الصلابة النفسية في هذا البحث من قبل الباحثين والمرشدين والتربويين في تحديد الصلابة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية والكشف عن الذين يحتاجون إلى مساعدة لتنمية الصلابة النفسية لديهم.

البحوث المقترحة:

إكمالاً للفائدة المرجوة للبحث وبناء على

المشكلات التي واجهها الباحث في ثنايا بحثه ومن خلال نتائج البحث يقترح الباحث ما يلي:

- إجراء أبحاث مماثلة للبحث على عينات أخرى مثل طلاب الجامعة، ومقارنة نتائجها مع نتائج البحث الحالي.
- إجراء المزيد من الأبحاث في الصلابة النفسية باستخدام أدوات متنوعة وفي بيئات مختلفة.
- إجراء أبحاث في الصلابة النفسية لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية والمتوسطة، وربط ذلك ببعض المتغيرات الأخرى، كالحالة الاجتماعية وعدد أفراد الأسرة والعمر والتحصيل الدراسي.

المصادر والمراجع:

أولاً- المصادر والمراجع العربية:

أبو حسين، سناء محمد. (1433هـ). الصلابة النفسية والأمل وعلاقتهما بالأعراض السيكوسوماتية لدى الأمهات المدمرة منازلهن في محافظة شمال غزة. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

أحمد، جمال ومدية، فؤاده وأبو العينين، هناء. (2011م). الصلابة النفسية للوالدين وعلاقتها بالأمن النفسي لدى الأطفال. دراسات الطفولة، 14(50)، 104-97.

البهاص، سيد أحمد. (2002م). النهك النفسي وعلاقته بالصلابة النفسية لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، 1(31)، 384-414.

البيرقدار، تنهيد عادل. (2011م). الضغط النفسي وعلاقته بالصلابة النفسية لدى طلبة كلية التربية. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل، 11(1)، 29-56.

تفاحة، جمال السيد. (2009م). الصلابة النفسية والرضا عن الحياة لدى عينة من المسنين دراسة مقارنة. مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، 19(3)، 318-269.

الجهني، عبد الرحمن عيد. (2011م). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالسلوك التوكيدي والصلابة النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية، 4(1)، 193-238.

حسان، منال رضا. (2009م). الصلابة النفسية في علاقتها بقلق المستقبل لدى عينة من معلمات طفل ما قبل المدرسة بمحافظة الغربية دراسة ارتباطية. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، 40، 226-183.

حمادة، لولوه. (2002م). الصلابة النفسية والرغبة في التحكم لدى طلاب الجامعة. دراسات نفسية، 12(2)، 229-272.

دليل التعليم العام. (1436هـ). الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض.

زيدان، حنان السيد. (2010م). الصلابة النفسية وسمات الشخصية لمرتفعي ومنخفضي الإيثار من طلاب كلية التربية النوعية. المؤتمر الإقليمي الثاني لعلم النفس، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، 1103-1079.

السيد، عبد المنعم عبد الله. (2007م). أبعاد الذكاء الانفعالي وعلاقتها باستراتيجيات التعامل مع الضغوط والصلابة النفسية والإحساس بالكفاءة الذاتية. مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، 21، 157-201.

السيد، عبد المنعم عبد الله. (2012م). أساليب اتخاذ القرار لدى المراهقين والراشدين وعلاقتها بالعوامل الكبرى للشخصية والصلابة النفسية والإحساس بالكفاءة الذاتية. مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، 22(2)، 173-117.

الشربيني، هانم أبو الخير. (2005م). الاتجاه نحو الغش الدراسي وعلاقته بالصلابة النفسية والشعور بالذنب لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، 2(59)، 382-347.

الشيراوي، أماني عبد الرحمن. (2012م). أسلوب مواجهة الأرملة للضغوطات النفسية اليومية وعلاقتها بالصلابة النفسية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، 13(1)، 41-11.

صالح، عايدة والمصدر، عبد العظيم. (2013م). الصلابة النفسية وعلاقتها بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلبة جامعتي الأقصى والأزهر بمحافظة غزة. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، 1(29)، 76-41.

العبدلي، خالد محمد. (2012م). الصلابة النفسية وعلاقتها بأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين دراسياً والعاديين بمدينة مكة المكرمة. (رسالة ماجستير غير منشورة). قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة أم القرى.

عطار، إقبال أحمد. (2007). الذكاء الاجتماعي وعلاقته بكل من مفهوم الذات والصلابة النفسية لدى طالبات الاقتصاد المنزلي بجامعة الملك عبد العزيز. مجلة كلية التربية، مصر، 1(36)، 64-38.

العيافي، أحمد عبدالله. (1433هـ). الصلابة النفسية وأحداث الحياة الضاغطة لدى عينة من الطلاب الأيتام والعاديين بمدينة مكة المكرمة ومحافظة الليث. (رسالة ماجستير غير منشورة). قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

محمود، هويدة حنفي. (2012م). الصلابة النفسية وإدارة الذات وعلاقتهما بالصحة النفسية والنجاح الأكاديمي في ضوء بعض المتغيرات لدى طلاب الدبلوم المهنية بكلية التربية. دراسات عربية في علم النفس، 11(3)، 618-541.

المقاطي، دلال مفرح. (1433هـ). الصلابة النفسية وعلاقتها بكل من الضغوط النفسية والمشكلات السلوكية لدى عينة من المراهقين والمراهقات بمدارس المرحلة الثانوية في مدينة جدة. (رسالة ماجستير غير منشورة). قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

المناحي، عبد الله عبد العزيز. (2015م). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الصلابة النفسية لدى المكتئبين في ضوء نظرية العلاج المعرفي السلوكي. مجلة رسالة التربية وعلم النفس، 48، 176-151.

منصور، طلعت وعيد، إبراهيم وزريق، تامر. (2014م). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الصلابة النفسية لدى طلبة كلية الشرطة. مجلة الإرشاد النفسي، 39، 733-777.

هيبة، حسام ويوسف، محمود والعدوي، دعاء. (2014م). الزواج المبكر وعلاقته بالصلابة النفسية والاغتراب لدى الأبناء. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، 3(38)، 865- 925.

ثانياً- المصادر والمراجع الأجنبية:

References

Abu Hussein, S. (2012). *Psychological Hardness, Hope and their relation with psychosomatic symptoms in mothers whose homes destroyed in the North Gaza Governorate (in Arabic)*. (Unpublished MA.). College of Education, Al- Azhar University, Gaza, Palestine.

Ahmed, G., Media, F. & Abou Al-Ainain, H. (2011). Psychological hardness of parents and its relationship to emotional security among children *(in Arabic)*. *Studies in Childhood Journal*, *14*(50), 97-104.

Al-Abdali, K. M. (2012). *Psychological hardness and its releationship to combat techniques of psychological stress among normal and high academic achievers in Holy Makkah high schools (in Arabic)*. (Unpublished MA.). Psychology Department, College of Education, Um Al-Qura University, Saudi Arabia.

Al-AYafa, A. (2012). *Hardness and life events, psychological pressure in a sample of students ordinary and orphans*

in the province of Mecca and Laith (in Arabic). (Unpublished MA.). Psychology Department, College of Education, Um Al-Qura University, Saudi Arabia.

Al-Bahas, S. A. (2002). Psychasthenia and its relationship to psychological hardness among male and female teachers of special education *(in Arabic)*. *College of Eduction Journal*, Tanta University, *1*(31), 384-414.

Al-Berqdar, T. A. (2011). Psychological stress and its relationship to psychological hardness among College of Education students *(in Arabic)*. *College of Basic Education Journal*, Al-Mousel University, *11*(1), 29-56.

Al-Juhani, A. E. (2011). Social skills and their relationship to assertive behavior and psychologoical hardness among high school students *(in Arabic)*. *Journal of Um Al-Qura University for Social Sciences*, *4*(1), 193-238.

Al-Maqati, D. M. (2012). *Psychological hardiness and its relationship to psychological stress and behavioural problems among male and female teenagers in Jeddah high schools (in Arabic)*. (Unpublished MA.). Psychology Department, College of Education, King Saud University, Saudi Arabia.

Al-Menahi, A. A. (2015). The effectiveness of a consouling program to develop the psychological hardiness among the depressed in view of the Cognitive Behavioural Therapy Theory *(in Arabic)*. *Mission of Education and Psychology Journal*, *48*, 151-176.

Al-Sayed, A. A. (2007). Dimensions of emotional intelliegence and their relationship to the strategies of coping with stress, psychological hardness and self–efficacy *(in Arabic)*. *Psychological Consouling Journal*, Ain Shams University, *21*, 157-201.

Al-Sayed. A. A. (2012). Decision making techniques among teenagers and adults and their relationship to the big five factors of personality, psychological hardness and the feeling of self-efficacy *(in Arabic)*. *College of Education Journal*, University of Alexandria, *22*(2), 117-173.

Al-Sheerawy, A. A. (2012). Techniques adopted by widows to combat the daily psychological stress and their relationship to psychological hardness *(in Arabic)*. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, Bahrain University, *13*(1), 11-41.

Al-Sherbeeni, H. A. (2005). Tendency to academic cheating and its relationship to psychological hardness and the feeling of guilt among university students *(in Arabic)*. *College of Eductaion Journal*, Mansoura University, *2*(59), 347-382.

Attar, I. A. (2007). Social Intelliegence and it relationship to self-percetion and psychological hardness among female students at the Home Economics Major, King Abdulaziz University *(in Arabic)*. *College of Eduction Journal*, Egypt, *1*(36), 38-64.

Crowley, B. & Hobdy, J. (2003). Psychological hardiness and adjustment to life events in adulthood. *Journal of Adult Development*, *10*(4), 237- 248.

Green, L., Oades, L., Grant, A. & Rynsaard, D. (2007). Cognitive-Behavioral, solution-focused life coaching: Enhancing goal striving, well-being and hope. *Journal of Positive Psychology*, *1*(3), 142-149.

Hassan, M. R. (2009). Psychological hardness and its relationship to future anxiety among female pre-school teachers in Al-Gharbia Governorate: A correlational study *(in Arabic)*. *College of Education Journal*, Tanta University, *40*, 183-226.

Hiba, H., Yousef, M. & Al-Adawi D. (2014). Early marriage and its relationship to psychological hardness and alientiation among children *(in Arabic)*. *College of Education Journal*, Ain Shams University, *3*(88), 865-925.

Kobasa, S. & Maddi, S. (1999). Early antecedents of hardiness. *Consulting Psychology Journal*, *5*(2), 106-117.

Kobasa, S. & Puccetti, M. (1983). Personality and social resources in stress resistance. *Journal of Personality and Social Psychology*, *45*(4), 839- 850.

Loula, H. (2002). Psychological hardness and the desire to control among university students *(in Arabic)*. *Journal of Psychological Studies*, *12*(2), 272-229.

Mahmoud, H. H. (2012). Psychological hardiness and self-management and their relationship to psychological health and academic success in view of some variables among vocational diploma students in the College of Eduction *(in Arabic)*. *Arab Studies in Psychology*, *11*(3), 541-618.

Mansour, T., Eid, I. & Zoraiq, T. (2014). The effectiveness of a consouling program to develop the psychological hardiness among the Police Academy students *(in*

Arabic). *Journal of Psychological Consouling*, *39*, 733-777.

Saleh, A. & Al-Masder, A. (2013). Psychological hardness and its releationship to social and psychological adjustment among the students of Al-Aqsa and Al-Azhar Universities in Gaza Governorate *(in Arabic)*. *Journal of Open Qudes University for Research and Studies*, *1*(29), 41-76.

The General Administrtaion of Education in Riyadh Region. (2015). *Public Education Manual (in Arabic)*.

Tofaha, G. A. (2009). Psychological hardness and the feeling of life satisfaction among the elderly: A comparative study *(in Arabic)*. *College of Education Journal*, Alexandria University, *19*(3), 269-318.

Zaydan, H. A. (2010). *Psychological hardness and personality traits among high and low altruistic students in the College of Specific Education (in Arabic)*. Paper presented at The Second Regional Conference, The Egyptian Psychologists Association, 1103-1079.

Ego Virtues as Predictors of Psychological Alienation among Academically Gifted Students

Samir El-Sayed Shehata Ibrahim (*)

(Receivied 24/1/2017 ; accepted for publication 14/5/2017)

Abstract: This research aims to investigate the relationship between different ego virtues that rose before or during adolescence and all psychological alienation variables, as well as to find out the extent to which ego virtues (i.e., hope, will, purpose, competence, and fidelity) can predict general psychological alienation. Participants consisted of 500 academically gifted male and female students ranging in age from 16 – 20 years, with an average of 18 years (SD=1.959). Study instruments included psychosocial inventory of ego strength, and the psychological alienation scale. Results revealed several patterns of the relationship and prediction of ego virtues with psychological alienation variables for males and females separately. Based on the results attained, psychological counseling programs on ego virtues can be designed, with the purpose of reducing the sense of psychological alienation. Further studies should be conducted for investigating the effectiveness of ego development on the other aspects of human personality and behavior.

Keywords: Ego Virtues, Psychological Alienation, Academically Gifted students.

*****

فاعليات الأنا كمتغير منبئ بالشعور بالاغتراب النفسي لدى طلاب الجامعة الموهوبين أكاديميًا

سمير السيد شحاتة إبراهيم(*)

جامعة الحدود الشمالية

(قُدم للنشر في 1438/04/26 هـ؛ وقُبِل للنشر في 1438/08/20 هـ)

ملخص البحث: هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين فاعليات الأنا، والتي نمت قبل أو خلال فترة المراهقة (الأمل، الارادة، الغرض، القدرة، التفاني) والشعور بالاغتراب النفسي، كما هدفت أيضاً إلى معرفة إلى أي مدى يمكن لفاعليات الأنا أن تنبئ بالشعور بالاغتراب النفسي. تكونت عينة الدراسة من طلاب الجامعة الموهوبين أكاديميًا (500) طالب وطالبة، تتراوح أعمارهم بين (16-20) عامًا بمتوسط عمري قدره (18) عامًا وانحراف معياري قدره (1.959)، استخدمت الدراسة مقياس فاعليات الأنا، ومقياس الاغتراب النفسي. كشفت نتائج الدراسة عن وجود عدة أنماط بخصوص العلاقة والتنبؤ بين متغيرات الدراسة بشكل منفصل للذكور والإناث. وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة يوصي الباحث بتصميم برامج ارشادية تعتمد على فاعليات الأنا للحد من الشعور بالاغتراب النفسي. كما يوصي الباحث أيضاً بضرورة إجراء مزيد من الدراسات للتحقق من فاعلية الأنا على جوانب أخرى من شخصية الإنسان والسلوك الانساني.

الكلمات المفتاحية: فاعليات الأنا، الاغتراب النفسي، طلاب الجامعة الموهوبين أكاديميًا.



DOI: 10.12816/0037203

(*) Corresponding Author:
Assistant Professor, Special Education Dept., College of Education and Arts, Northern Border University, Kingdom of Saudi Arabia, P.O.Box: 1321, Arar: 91431.

(*) للمراسلة:
أستاذ مساعد، قسم التربية الخاصة- كلية التربية والآداب- جامعة الحدود الشمالية، ص.ب: 1321، عرعر: 91431، المملكة العربية السعودية.

samir_sh79@yahoo.com

1. Introduction

Human wealth is the highest-ranked emerging economy in the world which may face several problems. One characteristic of this fundamental problem is a gifted care.

“Gifted” as defined in K.A.R. 91-40-1(bb) means performing or demonstrating the potential for performing at significantly higher levels of accomplishment in one or more academic fields due to intellectual ability, when compared to others of similar age, experience and environment. (Early Childhood, Special Education and Title Services, 2016, p. 14). These children and youth require services not ordinarily provided by the regular school program. Children and youth possessing these abilities can be found in all populations, across all economic strata, and in all areas of human endeavor.

Gifted students, especially ranging in age from 11-18 years, frequently report a number of problems which are caused by their abundant gifts. These problems include, but not limited to, alienation, perfectionism, competitiveness, unrealistic appraisal of their gifts, rejection from peers, confusion due to mixed messages about their gifts, and parental and social pressures, as well as problems with unchallenging school programs or increased expectations (Sharon & Thomas, 1990). Moreover, there is consensus among studies that gifted might experience some problems such as their sensitivity, perfectionism and asynchronous development, which means that they might not always act their chronological age (Helen & Van, 2000; De Villiers & Oswald, 2013).

On light of these problems, the sense of alienation is considered one of the major psychological characteristics of academically gifted students; almost all of them often feel isolation from their parents and teachers. They sometimes unconsciously continue to isolate themselves from their peers. They may feel anxious about their social skills or physical appearance. They can even feel alienated from their identities. To some extent, this is a normal part of development (Aaron & Rachel, 2013).

As Al- Nawasreh (2016) indicated that there are some psychological characteristics of gifted: tendencies toward the neurotic perfection, a feeling of alienation, feelings of depression and excessive emotional sensitivity, identification problem, conflict roles and expectations of adults extraordinary feeling of dissatisfaction and fear of failure and poor walk to risk.

Al- Buheiri (2002) reported that mentally gifted and excellent are subject to problems, especially when having a high order talent where this talent increase the likelihood of exposing gifted person to adaptive problem, affective and social problem, for they are more sensitive to social conflicts and they experience various degrees of psychological alienation, pressures anxiety, and shyness more than their peers, as a result of their cognitive abilities.

And in this regard, Nu’aysa (2012) indicated there was a self-alienation among gifted students of the university at a degree of medium and a negative correlation relationship between psychological security and psychological alienation, and there are differences between the average degrees of psychological security attributed to educational level factor for postgraduate students.

In addition, Hamadneh (2014) reported that gifted persons have certain traits and characteristics that make them venerable to risk taking or putting them in difficult situations with their selves and with others that contribute to the rise of instances of tension, alienation, anxiety, shyness, and fear feelings, including: excess sensitivity and strong emotions, Idealistic reaction, feeling different, unbalanced development in mental social and emotional domains.

These results are inconsistent with previous studies finding as Nail and Evans (1997) study, Dada (2014) study, Alkhateeb and Hamadneh (2016) study, and Alican and Ömer (2016) study Which showed statistically significant differences in alienation feeling due to respondent’s gender.

As a result of those problems, all international studies highlighted that gifted students care is a complex issue (Winstanley, 2006; De Villiers & Oswald, 2013). Therefore, scholars in so many other parts of the world who care about gifted students try to study these problems especially alienation feeling and how strongly gifted students are affected by their abundant gifts.

According to the important of adolescence period especially for academically gifted students, Erikson’s theoretical formulation proceed by ego virtues. It includes eight stages in all pursuant to his timetable. The first four stages occur during infancy and childhood, the fifth stage comes during adolescence

period, whereas the last three stages are during the adult years and continue up to old ages. Erikson's writings emphasize adolescence period in particular because it is a transitional stage between childhood and adulthood. This stage has a great influence on one's adult personality (Ushakiran, 2014).

Ego virtues refer to virtues which arise out of positive resolution of each stage's crisis. These ego virtues include first, hope which arises from experiencing more trust than non-trust in infancy. Second, will that arises from experiencing more autonomy than shame and doubt during younger years. Third, purpose which arises from experiencing more initiative than guilt during early childhood. Fourth, competence that arises from experiencing more industry than inferiority during middle childhood. Fifth, fidelity which arises from experiencing more identity than identity confusion during the adolescent years. Sixth, love that arises from experiencing more intimacy than isolation during early adulthood. Seventh, care that arises from experiencing more generatively than stagnation during middle adulthood. Eighth, wisdom which arises from experiencing more integrity than despair during later adulthood (Kristine, 2014).

Failure to reach a successful resolution of crises and conflicts at every stage of growth may lead to stabilization in that stage. Inability to develop ego's processes, such as judgment and moral reasoning, may lead to psychological damage such as initial sexual stabilization or aggression (Mirshekari, Mollahy, & Reza, 2014).

Hence, one with immature ego will not be prepared to adapt to the reality (Feist & Feist, 2002); Thus, a person with insufficient ego's growth will be more ready to compromise with reality.

2. Importance of the Study

The importance of this study stems from; first, the nature of the psychological variables (ego virtues) and their influence on alienation; second, the importance of academically gifted students as a cornerstone in the growth of society; third, the prominent role they play in the progress of society; and fourth from being in line with what has been proved by psychological and educational studies and researches about academically gifted students' psychological condition.

It attempts to predict what academically gifted students may face at the university stage concerning negative feelings such as psychological alienation, which is considered one of the major psychological characteristics of academically gifted students. It of course affects their performance negatively, and pushes them to give up and ignore their talents.

The research also attempts to find out the nature of that influence and monitor its dimensions and its effects through psychological variables (ego virtues). Moreover, the present research helps researchers and those who care about academically gifted students assist those students to overcome such negative feeling. Further, identifying personality traits of academically gifted students would help in devising psychological counseling programs based on ego virtues. These programs are expected to reduce the sense of psychological alienation and recognize the efficacy of ego development on both human personality and behavior.

3. Method and Procedures

3.1. Research Questions and Hypotheses

This research tries to answer the following questions; firstly to examine the relationships between ego virtues (general ego virtue), and psychological alienation variables; and secondly, to identify the perceptions of ego virtues that arise before or during adolescence (i.e., hope, will, purpose, competence, and fidelity) on general psychological alienation in a sample of academically gifted students.

In order to reach the general aims of this research, the specific research questions and hypotheses are formulated as follows:

Research Question1 (RQ_1): To what extent is there a relationship between different ego virtues (general ego virtue) and all psychological alienation variables?

$Hypothesis_1$ (H_1): For each gender, there are positive significant relationships between ego virtues (general ego virtue) and all psychological alienation variables.

RQ_2: To what extent do ego virtues (i.e., hope, will, purpose, competence, and fidelity) predict general psychological alienation?

H_2: For each gender, ego virtues (i.e., hope, will, purpose, competence, and fidelity) will emerge as predictors of general psychological alienation.

3.2. Participants

The present research is a descriptive-correlative research, which is designed to provide a snapshot of the present state of affairs, and discover relationships between ego virtues (general ego virtue), and psychological alienation variables, and to identify the perceptions of the ego virtues that rise before or during adolescence (i.e., hope, will, purpose, competence, and fidelity) on general psychological alienation.
Participants were gifted undergraduate university students at the college of Education and Arts, Northern Border University, Kingdom of Saudi Arabia.
Gifted students in this study are those who perform or who have demonstrated the potential to perform at high levels in academic or creative fields when compared with others of their age, experience, or environment.
The selection is made through using the method of a random academically gifted sampling, 15% of all students enrolled were selected as the sample, and according to their performance and accomplishment achieved in the university exams, which is based on the cumulative grade point average (GPA) which is 4.5 of 5.0 at least during their university years.
They consisted of 500 academically gifted male and female students ranging in age from 16 – 20 years, with an average of 18 years (SD=1.959). Male students were 232, with a percentage of (46.4%), and females were 268 with a percentage of (53.6%).

3.3 Instruments

3.3.1. Psychosocial Inventory of Ego Strength (PIES-SF).

The tool is self-report and was designed by Markstrom and Marshall, (2007) for measuring eight parameters of Ericson's ego (hope, will, purpose, competence, fidelity, love, care, and wisdom) and in total it consists of 64 questions.
The researcher applied the descriptive methodology (PIES) short form translated and standardized in K.S.A. by Al- Ghamdi (2010).
The 32-item of (PIES-SF) is composed of four items on a 5- point Likert's f-option scale ranging from 1 (do not describe me) to 5 (describe me well) for measuring each virtue for the first five stages (i.e., hope, will, purpose, competence, and fidelity).
The researcher computed a general ego strength score by summing the five individual ego strengths.
To assess the validity and reliability of the Arabic version, Al- Ghamdi used (PIES) on the 386-subject sample of students of both genders, of different educational levels between the age of 15 and 54. The Cornbrash's alpha coefficient reported for hope scale r=.71, for will scale r=.61, for purpose scale r=.62, for competence scale r=.58, for fidelity scale r=.50, for love scale r=.50, for care scale r=.68, for wisdom scale r=.54, and for the whole inventory r=.78.

3.3.2. Psychological alienation scale (PAS).

The researcher applied (PAS) which was prepared by Shokier (2002) for two objectives: the first objective measures five forms of alienation (isolation, powerlessness, normlessness, meaninglessness, and rebellion). The second objective measures five dimensions (components) of alienation (self-alienation, social alienation, political alienation, religious alienation, and cultural alienation).
Each of the five types of alienation includes five components of alienation. The 100 items of (PAS) are scored on a 3-point Likert scale ranging from 0 (I do not agree) to 2 (yes, I agree). The degree of each type and each component range is (0-40). The highest degree of (PAS) indicates high degree of negative psychological alienation of the individual. The reliability of scale is applied on a sample of 100 individuals of both genders between the ages of 15 and 35.
Based on split half (odd-even), reliability of this scale as well as subscales is as follows: for isolation scale r=.62, for powerlessness scale r=.90, for normlessness scale r=.85, for meaninglessness scale r=.71, for rebellion scale r=.68, self-alienation scale r=.90, for social alienation scale r=.71, for political alienation scale r=.85, for religious alienation scale r=.60, for cultural alienation scale r=.71, and in general psychological alienation scale r=.85.

3.4. Data Collection

In fall 2016, I had a meeting with a number of academically gifted male students (no. 250) to familiarize them with the study subject and aims. After doing so, I obtained their written consent for participation. Questionnaire packets were handed to the participants who were instructed to fill them out.

These packets included a background information sheet, the questionnaires of psychological alienation scale, and psychosocial inventory of ego strength were provided next. In total, it took me a period of time (40-60 minutes) to administer the application of the questionnaire packets upon males. In the female section (no. 275), such processes were performed by a female colleague. It took both groups exactly 20 minutes to fill out the packets. Only 95.2%. of these forms were returned. Finally, All participants were warmly thanked.

3.5. Preliminary Analyses

Before analyzing the data and test hypotheses, the researcher used the T-test (Independent Samples) for comparing male and female students according to the research variables.

Based on Table 1, the variables are different in the two groups, with respect to ego virtues, the significant differences were found for purpose t (232) = 3.326, p<.001, and competence t (232) = 1.981, p<.05, on which males scored, significantly, higher than females.

These results are consistent with Dinesh (2006) in his study on ego virtues in males and females, concluding that males have higher ego virtues than females.
Concerning psychological alienation variables, females scored, significantly, higher than males for social alienation t (268)= 3.071, p<.002, political alienation t (268)= 7.211, p<.001, religious alienation t (268)= 6.798, p<.001, cultural alienation t (268)= 8.118, p<.001, isolation t (268)= 5.228, p<.001, powerlessness t (268)= 4.004, p<.001, normlessness t (268)= 7.172, p<.001, meaninglessness t (268)= 7.355, p<.001, rebellion t (268)= 3.400, p<.001, and psychological alienation t (268)= 6.002, p<.001.

Table 1: Means for (PIES-SF), and (PAS) by gender with t-test comparisons.

		Male		Female		t- test	Sig.
		Mean	Std. D.	Mean	Std. D.		2-tailed
Hope		10.52	2.319	10.87	3.144	-1.392	0.165
Will		11.31	2.774	11.31	2.688	-.013	0.99
Purpose		10.69	2.607	9.85	2.979	3.326	0.001
Competence		11.62	2.316	11.22	2.161	1.981	0.048
Fidelity		11.52	2.164	11.28	3.283	0.924	0.356
Ego Virtues		88.59	11.488	87.28	15.801	1.04	0.299
Types of alienation	**Self-Alienation**	27.93	6.435	27.54	7.045	0.649	0.517
	Social Alienation	23.07	8.479	25.3	7.747	-3.071	0.002
	Political Alienation	20.45	7.972	25.87	8.713	-7.211	0.001
	Religious Alienation	22.45	8.063	27.33	7.956	-6.798	0.001
	Cultural Alienation	18.83	6.983	24.49	8.411	-8.118	0.001
Components of alienation	**Isolation**	24.28	7.115	27.63	7.176	-5.228	0.001
	Powerlessness	21.97	6.566	24.58	7.857	-4.004	0.001
	Normlessness	20.79	6.191	25	6.83	-7.172	0.001
	Meaninglessness	20.83	7.435	25.87	7.81	-7.355	0.001
	Rebellion	24.86	8.664	27.45	8.318	-3.400	0.001
Psychological Alienation		112.72	31.651	130.52	34.242	-6.002	0.001

Note. N = 500 Nm=232 Nf=268

4. Results

In this research, PIES-SF scale is only used for the first five stages of ego virtues (i.e., hope, will, purpose, competence, and fidelity) as it appears that these stages are the ones that correspond to development age of the 16 to 20 year-old participants. The availability of several substantial gender-based differences on psychological alienation variables such as the ego virtues (purpose and competence), the researcher has conducted, separately for males and females, the correlation and stepwise regression analyses of the extent to which each of the ego virtues predicts psychological alienation.

4.1. Correlation Analyses

In this section, relationships between ego virtues (general ego virtue) and psychological alienation variables are analyzed

Based on Table 2 and 3, for males and consistent with ego virtues (general ego virtue), a significantly negative correlation was found with psychological alienation variables (self-alienation r= -174., social alienation r= -379., religious alienation r= -333., cultural alienation r= -229., isolation r= -361., powerlessness r= -205., meaninglessness r= -188.,

Table 2: Results of correlations analysis between all variables (Male).

			Ego Virtues						Psychological Alienation										
									Types of Alienation					Components of Alienation					Total
			1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Ego Virtues	1	Hope	1	.228**	.233**	.482**	.271**	.646**	005.-	-.118	.162*	079.-	.164*	.014	.051	.012	.076	036.-	.024
	2	Will		1	.286**	.450**	.014	.542**	288.-**	365.-**	208.-**	382.-**	244.-**	361.-**	306.-**	149.-*	249.-**	467.-**	360.-**
	3	Purpose			1	.135*	.452**	.627**	.005	192.-**	067.-	275.-**	302.-**	318.-**	051.-	058.-	076.-	338.-**	204.-**
	4	Competence				1	.032	.583**	199.-**	327.-**	036.-	234.-**	137.-*	107.-	331.-**	165.-*	277.-**	134.-*	227.-**
	5	Fidelity					1	.594**	.102	030.-	.328**	.007	031.-	061.-	.184**	.220**	.135*	-033.	.090
	6	Ego Virtues						1	174.-**	379.-**	026.-	333.-**	229.-**	361.-**	205.-**	084.-	188.-**	345.-**	279.-**
Psychological Alienation	1	Self-Alienation							1	.642**	.594**	.432**	.460**	.697**	.761**	.663**	.648**	.512**	.736**
	2	Social Alienation								1	.706**	.672**	.561**	.818**	.806**	.715**	.773**	.726**	.871**
	3	Political Alienation									1	.679**	.666**	.798**	.805**	.798**	.775**	.720**	.882**
	4	Religious Alienation										1	.699**	.743**	.673**	.697**	.711**	.869**	.848**
	5	Cultural Alienation											1	.641**	.652**	.698**	.797**	.756**	.810**
	6	Isolation												1	.777**	.654**	.699**	.783**	.892**
	7	Powerlessness													1	.727**	.817**	.631**	.889**
	8	Normlessness														1	.764**	.681**	.859**
	9	meaninglessness															1	.658**	.891**
	10	Rebellion																1	.868**
	11	Psychological Alienation																	1

*p < .05, **p < .01,.

Table 3: Results of correlations analysis between all variables (Female)

			Ego Virtues						Psychological Alienation										
									Types of Alienation					Components of Alienation					Total
			1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Ego Virtues	1	Hope	1	.519**	.327**	.516**	.596**	.764**	375.-**	232.-**	152.-*	247.-**	302.-**	231.-**	266.-**	229.-**	276.-**	338.-**	300.-**
	2	Will		1	.397**	.424**	.589**	.726**	375.-**	261.-**	244.-**	279.-**	276.-**	254.-**	322.-**	319.-**	262.-**	331.-**	331.-**
	3	Purpose			1	.338**	.352**	.626**	242.-**	223.-**	044.-	295.-**	057.-	131.-*	111.-	147.-*	126.-*	342.-**	194.-**
	4	Compete..				1	.483**	.648**	409.-**	343.-**	349.-**	363.-**	300.-**	335.-**	375.-**	291.-**	360.-**	463.-**	409.-**
	5	Fidelity					1	.800**	455.-**	305.-**	267.-**	421.-**	274.-**	285.-**	347.-**	370.-**	317.-**	453.-**	395.-**
	6	Ego Virtues						1	462.-**	365.-**	286.-**	458.-**	302.-**	342.-**	356.-**	365.-**	347.-**	517.-**	431.-**
Psychological Alienation	1	Self-Alienation							1	.759**	.669**	.465**	.569**	.730**	.754**	.696**	.762**	.645**	.795**
	2	Social Alienation								1	.824**	.617**	.661**	.802**	.742**	.845**	.877**	.784**	.898**
	3	Political Alienation									1	.719**	.731**	.801**	.849**	.835**	.897**	.786**	.925**
	4	Religious Alienation										1	.660**	.624**	.699**	.771**	.730**	.828**	.812**
	5	Cultural Alienation											1	.798**	.822**	.778**	.786**	.664**	.852**
	6	Isolation												1	.746**	.772**	.792**	.662**	.876**
	7	Powerlessness													1	.803**	.825**	.698**	.904**
	8	Normlessness														1	.860**	.722**	.917**
	9	Meaningless..															1	.787**	.946**
	10	Rebellion																1	.866**
	11	Psychological Alienation																	1

*p < .05, **p < .01,.

rebellion r= -345., and psychological alienation r= -279.). No significant correlations were found between ego virtues (general ego virtue) and other variables (political alienation, and normlessness). For females, a significantly negative correlation was found with all psychological alienation variables (self-alienation r= -462., social alienation r= -365., political alienation r= -286., religious alienation r= -458., cultural alienation r= -302., isolation r= -342., powerlessness r= -356., normlessness r= -365., meaninglessness r= -347., rebellion r= -517., and psychological alienation r= -431.).

4.2. Regression Analysis

With reference to the preliminary analysis, t-test comparisons were made for 17 variables based on gender, it displayed that females significantly differ in some variables, while males showed significant differences in other variables. The two groups did not significantly differ in their total scores on other variables; therefore, the stepwise regression analyses were made separately for males and females.

These regression analyses were made to determine which of the independent variables (ego virtues variables) would be predictive of dependent variable

Table 4: Results of stepwise regression analysis on ego virtues on general psychological alienation (male).

Model	Coefficients	Unstandardized Coefficients B	Unstandardized Coefficients Std. Error	Standardized Coefficients Beta	t	Sig.	R	R^2 Change	Adjusted R^2	F Change
Step 1	(Constant)[a]	159.171	8.173		19.475	.001	.360a	0.130	.126	34.231
	Will	-4.107	.702	-.360	-5.851	.001				

a. Predictors: (Constant), Will.
b. Dependent Variable: Psychological Alienation.
Note: General Psychological Alienation = 159.171 – 4.107 will.

Table 5: Results of stepwise regression analysis on ego virtues on general psychological alienation (female)

Model	Coefficients	Unstandardized Coefficients B	Unstandardized Coefficients Std. Error	Standardized Coefficients Beta	t	Sig.	R	R^2 Change	Adjusted R^2	F Change
Step 1	(Constant)	203.231	10.135		20.052	.001	.409a	.167	.164	53.365
	Competence	-6.478	.887	-.409	-7.305	.001				
Step 2	(Constant)	211.434	10.033		21.074	.001	.467b	.218	.212	17.337
	Competence	-4.501	.983	-.284	-4.579	.001				
	Fidelity	-2.694	.647	-.258	-4.164	.001				

a. Predictors: (Constant), Competence.
b. Predictors: (Constant), *Competence*, *Fidelity*.
c. Dependent Variable: Psychological Alienation.
Note: General Psychological Alienation = 203.231 – 6.478 *Competence*.
General Psychological Alienation = 211.434 – 4.501 *Competence* – 2.694 *Fidelity*.

(general psychological alienation variable).
With regard to regression analysis and whether the specific stage of ego virtues scores makes differential contributions to general psychological alienation, the researcher conducted regression analyses for ego virtues (hope, will, purpose, competence, and fidelity), which will be applied as predictors of dependent variable (the general psychological alienation variable) for each gender.
The results of the regression analysis, which include ego virtues variables (hope, will, purpose, competence, and fidelity) as predictors, are explained for males.

Based on Table 4, multiple correlation (R) was found to be 0.360 for the virtue of will. Further R^2 which represents the contribution of predictor variables to the criterion variable was found to be 0.130. Another considerable aspect is R^2 change which is the actual contribution of predictor variables to the criterion variable which was found to be 0.130. It means that the virtue of will contributed 13.0% to the dependent variable (general psychological alienation).
The only ego virtues (will) influences general psychological alienation and non- influences were found for the other virtues of ego (hope, purpose,

competence, and fidelity).

The statistical value given in the table indicates t= -5.851 for the virtue of will which is significant beyond 0.01 level. The correlation (partial) was found to be r= -0.360 for the virtue of will which shows that there is a negative correlation between the virtue of will and General Psychological Alienation.

Since t-value of the virtue of will was found significant. It means that the virtue of will negatively influence the level of general psychological alienation among academically gifted students

Thus, this result partially proves the second hypotheses (H_2) of the present research that “for male, ego virtue of will will emerge as a negative predictor of general psychological alienation, and no significance was found for other virtues of ego (hope, purpose, competence, and fidelity) as predictors of general psychological alienation”.

For females, as shown in Table 5, for the first step, the multiple correlation (R) was found to be 0.409 for the virtue of competence. Further R^2 which represents the contribution of predictor variables to the criterion variable was found to be 0.167.

Another considerable aspect is R^2 change, which is the actual contribution of predictor variables to the criterion variable which was found to be 0.167. It means that the virtue of competence contributed 16.7% to the dependent variable (general psychological alienation). The only ego virtue (competence) influences general psychological alienation and no significance was found for other virtues of ego (hope, will, purpose, and fidelity). The statistical value given in the table indicates t= -7.305 for the virtue of Competence which was significant beyond 0.01 level. The correlation (partial) was found to be r= -0.409 for the virtue of competence which shows that there is negative correlation between the virtue of competence and general psychological alienation.

Since, t-value of the virtue of competence was found significant which means that the virtue of competence negatively influence the level of general psychological alienation among academically gifted students

Thus, it partially proves the second hypotheses (H_2) of the present research that “For females, ego virtues (competence) will emerge as a negative predictor of general psychological alienation, and no significance was found for other virtues of ego (hope, will, purpose, and fidelity) as predictors of general psychological alienation”.

In accordance with the second step, multiple correlation (R) was found to be .467 for competence and fidelity virtues. Further R^2 which represents the contribution of predictor variables to the criterion variable was found to be 0.218. Another considerable aspect is R^2 change, which is the actual contribution of predictor variables to the criterion variable which was found to be 0.218. It means that competence and fidelity virtues contributed 21.8% to the dependent variable (general psychological alienation).

The only competence and fidelity virtues influence general psychological alienation and a non- influences were found for other virtues of ego (hope, will, and purpose). The statistical value given in the table indicates t= (-4.579, -4.164) for competence and fidelity virtues which was significant beyond 0.01 level. The correlation (partial) was found to be r= (-0.284, -0.258) for competence and fidelity virtues which show that there are negative correlation between competence and fidelity virtues and general psychological alienation. Since, t-value of competence and fidelity virtues were found significant which means that competence and fidelity virtues negatively influence the level of general psychological alienation among academically gifted students

Thus, this result partially proves the second hypotheses (H_2) of the present research that “For female, ego virtues (competence and fidelity) will emerge as negative predictors of general psychological alienation, and non-significances were found for other virtues of ego (hope, will, and purpose) as predictors of general psychological alienation”.

5. Discussion

Results revealed several patterns of the relationship and prediction of ego virtues with psychological alienation variables for males and females separately.

According to H_1, there were relationships between ego virtues (general ego virtue) and psychological alienation variables. For males, significant negative correlations were found with psychological alienation variables (self-alienation, social alienation, religious alienation, cultural alienation, isolation, powerlessness, meaninglessness, rebellion, and psychological alienation). However, no significant correlations were found among ego virtues (general ego virtue)and other variables (political alienation, and normlessness).

For females, significant negative correlations were

found with all psychological alienation variables (self-alienation, social alienation, political alienation, religious alienation, cultural alienation, isolation, powerlessness, normlessness, meaninglessness, rebellion, and psychological alienation).

According to H_2, for males, ego virtue of will will emerge as a negative predictor of general psychological alienation; General Psychological Alienation = 159.171 – 4.107 will, and non-significances were found for other virtues of ego (hope, purpose, competence, and fidelity) as predictors of general psychological alienation.

For females, according to the first step, ego virtues (competence) will emerge as a negative predictor of general psychological alienation; General Psychological Alienation = 203.231 – 6.478 competence, and non-significances were found for other virtues of ego (hope, will, purpose, and fidelity) as predictors of general psychological alienation. In accordance with the second step, ego virtues (competence and fidelity) will emerge as negative predictors of general psychological alienation; General Psychological Alienation = 211.434 – 4.501 Competence – 2.694 Fidelity, however, non-significances were found for other virtues of ego (hope, will, and purpose) as predictors of general psychological alienation.

These patterns are consistent with hierarchical principles in that satisfactory resolution of prior ego strength stages, (hope, will, purpose, competence, and fidelity) in this research, increases the likelihood of the resolution of later stages, i.e., to get rid of the feeling of psychological alienation.

Will, as a virtue of ego virtues, helps individuals have the determination to get rid of the isolation and alienation feelings. Competence helps individuals to use their skills and abilities to complete the tasks involved in their lives. This is done through the development of their friendship, skills learning, self-evaluation, and teamwork. Fidelity helps individuals to develop their autonomy from parents, sex role identity, internalized morality, and career choice.

Based on the above results, ego virtues are confirmed to play a comparable role to get rid of the feelings of psychological alienation for males and females.

These findings are consistent with Lentner, Maxwell, Protinsky, and Wilkerson (1982) which displayed that young people who have successfully resolved the Eriksonian crises and conflicts will feel a sense of mastery over their environments and control of their destiny.

Jacki, Kate and Norman (2009), revealed that alienation is the unavoidable result of the processes by which the ego is constituted through identification with the external counterpart. Mastorah (2011) revealed that the loss of their root-identity may cause their sense of alienation and weakness of ego.

Ego virtues are the ability of an individual to manage his personality, despite the pressures of both that demand to increase pleasure or act within society standards. Ego virtues are the balance that we emphasized as the key to a healthy personality; one that is both able to seek pleasure successfully, but doing so within reason and acceptable time and place (Abu Sufiyan & Amjad, 2015).

Regarding emerging economy resource, it’s recommended that clinician make use of these results as prevention in matters related to counseling and psychotherapy.

Based on these results, psychological counseling programs can be designed based on ego virtues, with the purpose of reducing the sense of psychological alienation, and also investigating the effectiveness of ego development on the other aspects of human personality and behavior.

References

Aaron, M. & Rachel, B. (2013). Alienation. *Medically Reviewed by George Krucik* . Retrieved from http:// www. healthline.com/health/alienation #Overview1. html

Abu Sufiyan, Z. & Amjad, A. (2015). Quality of Work Life and Ego-Strength as a Predictor of Organizational Commitment: A Study of Managerial Personnel. *Management Studies and Economic Systems (MSES), 1*(3), 161-169.

Al- Buheiri, A. (2002). *Talent is it a problem? A study from psychological health per spective (in Arabic).* Paper presented at 5th Conference on gifted and outstanding educations introduction to excellence and creativity age, College of Education, Assuit university 14- 15/ 12/ 2002. Egypt.

Al- Ghamdi, H. (2010). *Psychology Inventory of Ego’s Strength (PIES-SF): Development Psychosocial of Measures Manual (in Arabic)*. Naïf Arab University for Security Sciences Professional: Kingdom of Saudi Arabia.

Al- Nawasreh, I. (2016). The Relationship between the Feeling of Psychological Security among Talented Adolescents at Gifted and Talented Schools in Ajloun Governorate in Jordan and Academic Achievement Level *(in Arabic)*. *International Journal of Psychological Studies*, *8*(1), 147- 161.

Alican, A.. & Ömer, F. (2016). The Effects on the Perception of Alienation of Breach of Psychological Contract Occurred due to the Emotional Witlessness. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, *6*(11).

Alkhateeb, A. & Hamadneh, B. (2016). Differences in shyness feeling levels among gifted students at King Abdullah II schools for excellence in Jordan. *IOSR Journal of Research and Method in Education* (IOSR-JRME), *6*(5), 41-47.

Dada, O. (2014). Assessment of regular teachers' Knowledge on psychological needs of the gifted children in Nigeria. *International Journal of Education Administration, Planning and Research*, *6*(1), 143-151.

De Villiers, J. & Oswald, M. (2013). Including the gifted learner: perceptions of South African teachers and principals. *South African Journal of Education*, *33*(1), 44-64. doi: 10.15700/saje.v33n1a603

Dinesh, B. (2006). *Cultural Congruity, Cultural Identity and Migration, Section of Cultural Psychiatry.* Institute of Psychiatry. Kings College: London.

Early Childhood, Special Education and Title Services. (2016, November). *Kansas State Department of Education.* Retrieved from http://www.ksde.org/Portals/0/SES/misc/ iep/EligibilityIndicators.pdf.

Feist, G. & Feist, J. (2002). *Theories of Personality.* McGraw-Hill Primis. 288-291.

Gifted children in South Africa. (2013, 12 July). Retrieved from http://giftedchildrensa .co.za/wp/?page_id=7 html

Hamadneh, B. (2014). *Guide to talent and creativity (in Arabic)*. Alam Al- katub Al- Hadeeth. Irbid: Jordan.

Helen, V. & Van, D. (2000). A problem solving strategy for gifted learners in South Africa. *Gifted Education International,* *15*(1), 103-110. doi:10.1177/026142940001500111

Jacki, W., Kate, C. & Norman, D. (2009). *Developmental Psychology*. 2nd ed. Printed in South Africa by Mills Litho .utaonline.co.za. 279.

Kristine, A. (2014). Hope, Will, Purpose, Competence, and Fidelity: Ego Strengths as Predictors of Career Identity. *An International Journal of Theory and Research*, *14*, 153–162.

Lentner, M., Maxwell, J., Protinsky, H. & Wilkerson, J. (1982). Alienation and ego identity in adolescents. *Journal of Adolescence, 17*(65), 133-139.

Markstrom, C. & Marshall, S. (2007). The Psychological Inventory of Ego Strengths: Examination of Theory and Psychometric Properties. *Journal of Adolescence*, *30*(1), 63-79.

Mastorah, Z. (2011). *Personality Structure as proposed by Erikson and its relation to the sense of alienation and aggression among a sample of orphan and normal adolescents in Makkah (in Arabic)*. Unpublished Ph. D. Thesis, College of Education, Umm Al-Qura University: Kingdom of Saudi Arabia.

Mirshekari, H., Mollahy, Z. & Reza, T. (2014). The Investigation of the Relationship between Ego's Strength, Self-Control and Self-Esteem among the Students of University of Shahed. *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences*, *4*(S3), 1303-1308.

Nail, M. & Evans, G. (1997). The Emotional adjustment of gifted adolescents: A view of global functioning. *Roeper Review*, *20*(1), 18-21.

Nu'aysa, R. (2012). Psychological alienation and its relationship to the psychological security, a field study on a sample of students from the University of Damascus, residents of the city's university. *The University of Damascus magazine*, *28*(3), 113-158.

Sharon, H. & Thomas, M. (1990). *Helping Adolescents Adjust to Giftedness*. The Council for Exceptional Children. Retrieved from the ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education1996. ERIC EC Digest #E489.

Shokier, Z. (2002). *Psychological Alienation Scale: Components and Types (in Arabic)*. Al- Nahda Al Masria Library: Cairo.

Ushakiran, A. (2014). Study of Ego Virtues among Tribal and Non-Tribal, Male and Female College Students. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, *19*(1), 78-83.

Winstanley, C. (2006). Inequity in equity: Tackling the excellence-equality conundrum. In CMM Smith (Ed.). *Including the gifted and talented: Making inclusion work for more gifted and able learners*. New York: Routledge. 22-40.



IN THE NAME OF ALLAH,
THE MOST GRACIOUS, THE MOST MERCIFUL

Journal of the North for Humanities

Refereed Scientific Periodical

Published by
Seientific Publishing Center
Northern Border University

Volume 2, Issue No. 2
July 2017 / Shawal 1438 H.

http://ejournal.nbu.edu.sa
h.journal@nbu.edu.sa
h.journal.nbu@gmail.com

p-ISSN: 1658-7006 _ e-ISSN: 1658-6999

Journal of the North for Humanities

Peer-Reviewed Scientific Periodical

Editorial Board Members

Journal of the North for Humanities

About

The Journal of the North is concerned with the publication of original, genuine scholarly studies and researches in humanities and sociology both in Arabic and in English. It publishes original papers, review papers, book reviews and translations, abstracts of dissertations, reports of conferences and academic symposia. It is a biannual publication (January and July).

Vision

The journal seeks to achieve leadership in the publication of refereed scientific papers and to rank among the world's most renowned scientific journals.

Mission

The mission of the journal is to publish refereed scientific researches in the field of humanities and sociology according to well-defined international standards.

Objectives

The Journal of the North aims to:

1. Serve as a scholarly academic reference for researchers in the field of humanities and sociology.
2. Meet the needs of researchers, publish their scientific contributions and highlight their efforts at the local, regional and international levels.
3. Participate in building a knowledge community through the publication of research that contributes to the development of society.
4. Cover the refereed works of scientific conferences.

Terms of Submission

1. Originality, innovation, and soundness of both research methodology and orientation.
2. Sticking to the established research approaches, tools and methodologies in the respective discipline.
3. Accurate documentation.
4. Language accuracy.
5. The contribution must be unpublished or submitted for publication elsewhere.
6. The research extracted from a thesis/dissertation must be unpublished or not submitted for publishing, and the researcher must indicate that the research submitted for publishing in the journal is extracted from a thesis/dissertation.

Correspondence

Editor-in-Chief

Journal of the North for Humanities

Northern Border University

P.O.Box 1321, Arar 91431

Kingdom of Saudi Arabia

Tel: +966(014)6615499

Fax: +966(014)6614439

email: h.journal@nbu.edu.sa

h.journal.nbu@gmail.com

Website: http://ejournal.nbu.edu.sa

Subscription and Exchange

Scientific Publishing Center, Northern Border University,

P.O.Box 1321, Arar 91431, Kingdom of Saudi Arabia





For Author

Submission Guidelines:

1. The manuscript must not exceed 45 pages of plain paper (A4).
2. The manuscript must have a title and a summary in both Arabic and English in one page; each summary should not be more than 200 words. The manuscript should include, in both languages, keywords that indicate the field of specialization. The keywords are written below each summary and should not be more than six.
3. The author(s)' name(s), affiliation(s) and address must be written immediately below the title of the article, in both Arabic and English.
4. Arabic manuscripts should be typed in Simplified Arabic, in 14-font size for the main text, and 12-font size for notes.
5. English manuscripts should be typed in Times New Roman, in 12- font size for the main text, and 9-font size for notes.
6. The manuscript is to be typed on only one side of the sheet, and line spacing should be 1.5 cm. Margins should be 2.54 cm (or 1.00 inch) on all four sides of the page.
7. The manuscript must have the following organization:

- **Introduction :**

  The introduction shows the topic and aims of the research paper, it should be consistent with the research ideas, information and the established facts. The research problem and its importance should be stated. In addition, a review of related literature should be introduced.

- **Body:**

  The manuscript body includes all necessary and basic details of the research approach, tools and methods. All stated information should be arranged according to priority.

- **Findings and Discussion:**

  Research findings should be clear and brief, and the significance of these findings should be elucidated without repetition.

- **Conclusion:**

  It is a brief summary of the research topic, findings, recommendations and suggestions.

8. Figures, diagrams and illustrations should be included in the main text, in black and white, and consecutively numbered and given titles, and explanatory notes beneath them.

9. Tables should be also included in the main text, and consecutively numbered, and given titles, and explanatory notes beneath them.

10. Footnotes should be added at the bottom of each page, when necessary only. They are to be indicated by a number or an asterisk, in 12-font size for Arabic and 9-font size for English.

11. Samples of scanned manuscripts must be included in the proper place of the manuscript.

12. The Journal of the North does not publish research and measurement tools (instruments). However, they must be included in the submissions for review by reviewers.

13. Documentation must follow the 6th edition of the American Psychological Association (APA) reference style in which both the author's name and year of publishing are mentioned in the main text, i.e. (name, year). Numbering the references inside the main text and adding footnotes is not allowed.

- Researchers' documentation must be as follows: the author's family name followed by a comma and the publishing year like (Khayri, 1985).

- Page numbers are mentioned in the main text in case of quotations, like (Khayri, 1985, p. 33).

- If a work has two authors, they must be cited as shown previously, for example (AL- Qahtani & AL-Adnani, 1426 AH).

- If there are multiple (more than two) authors, their family names must be mentioned for the first time only, like (Zahran, Al-Shihri, & Al-Dusari, 1995); if the researcher is quoting the same work several times, the family name of the first author followed by *"et al."* [for papers in Engish], and by "وآخرون" [for papers in Arabic] must be used, like (Zahran *et al.*, 1995) / (زهران وآخرون، 1995). Full publishing data must be mentioned in the bibliography.

14. Hadith documentation must follow the following example: (Sahih Al-Bukhari, vol.1, p.5, hadith number 511).

15. The bibliography, list of all the sources used in the process of researching, must be added in alphabetical order using the author's last name according to the APA reference style, in 12-font size for Arabic and 9-font size for English.

- **The bibliography should be arranged as follows:**

- **Books**

Al Juwayr, Ibrahim Mubarak. (2009). *Family and Society: Studies in the Sociology of Family.* 1st ed., Riyadh: Dar

Alam Al-Kutub.

- **Periodicals**

Awda, Ahmad. (2011). Criteria of Quality Assurance Derived from School Assessment Results: An Introduction to Stimulating Quality and Accreditation Implementation. *The Jordanian Journal of Educational Science, 7* (2), 163-193.

- **M.A. or Ph.D. Thesis**

AlQadi, Iman Abdullah. (1429 H). *Natural Plants in a Coastal Environment Between Rassi Tanoura and Elmalouh in the Eastern Region: A Study in Botanical Geography and the Protection of Environment* (Unpublished Ph.D. Dissertation). College of Arts for Girls, Dammam: King Faisal University.

- **Internet References:**

Citing an online book:

Almazroui, M. R., & Madani, M. F. (2010). *Evaluation of Performance in Higher Education Institutions.* The Digital Object Identifier (DOI:10.xxxx/xxxx-xxxxxxxx-x), or the Hypertext Transfer Protocol (http://www...), or the International Standard Book Number (ISBN: 000-0-00-000000-0) must be mentioned.

Citing an article in a periodical:

AlMadani, M. F. (2014). The Concept of Debate in Reaching a Compromise. *The British Journal of Educational Technology, 11*(6), 225-260. Digital Object Identifier (DOI:10.xxxx/xxxx-xxxxxxxx-x), or the Hypertext Transfer Protocol (http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111), or the International Standard Serial Number of the journal (ISSN: 1467-8535) must be mentioned.

16) It is the researcher's responsibility to translate into English the Arabic bibliography.

- **Example:**

الجبر، سليمان. (1991م). تقويم طرق تدريس الجغرافيا ومدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم وتخصصاتهم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الملك سعود- العلوم التربوية، 3(1)، 143-170.

Al-Gabr, S. (1991). The Evaluation of Geography Instruction and the Variety of its Teaching Concerning the Experience, Nationality, and the Field of Study in Intermediate Schools in Saudi Arabia (*in Arabic*). *Journal of King Saud University-Educational Sciences, 3*(1), 143-170.

17) Numerals should be the original Arabic numbers (0,1, 2, 3) in the manuscript.

18) All accepted manuscripts devolve their property to the Journal of the North for Humanities and even during review processes.

Required Documents :

Researchers are required to submit the following:

1) An electronic copy of their submissions in two formats: Microsoft Word Document and PDF, all the required documents must be sent to the following emails:

h.journal.nbu@gmail.com

&

h.journal@nbu.edu.sa

2) The author's CV, including his/her full name in Arabic and English, current work address, and academic rank.

3) The author must fill out and submit the application for publishing in the Journal of the North, and the Pledge Statement that his/her manuscript has not been published before or is not submitted for publishing elsewhere.

NB:

1) The submissions received by the Journal will not be returned whether published or not.

2) The published papers reflect only the author's points of view.

Contents

Manuscripts in Arabic Language

Manuscripts in English Language



Manuscripts in English Language

Ego Virtues as Predictors of Psychological Alienation among Academically Gifted Students

Samir El-Sayed Shehata Ibrahim (*)

(Receivied 24/1/2017 ; accepted for publication 14/5/2017)

Abstract: This research aims to investigate the relationship between different ego virtues that rose before or during adolescence and all psychological alienation variables, as well as to find out the extent to which ego virtues (i.e., hope, will, purpose, competence, and fidelity) can predict general psychological alienation. Participants consisted of 500 academically gifted male and female students ranging in age from 16 – 20 years, with an average of 18 years (SD=1.959). Study instruments included psychosocial inventory of ego strength, and the psychological alienation scale. Results revealed several patterns of the relationship and prediction of ego virtues with psychological alienation variables for males and females separately. Based on the results attained, psychological counseling programs on ego virtues can be designed, with the purpose of reducing the sense of psychological alienation. Further studies should be conducted for investigating the effectiveness of ego development on the other aspects of human personality and behavior.

Keywords: Ego Virtues, Psychological Alienation, Academically Gifted students.

*****

فاعليات الأنا كمتغير منبئ بالشعور بالاغتراب النفسي لدى طلاب الجامعة الموهوبين أكاديميًا

سمير السيد شحاتة إبراهيم(*)

جامعة الحدود الشمالية

(قُدم للنشر في 1438/04/26 هـ؛ وقُبِل للنشر في 1438/08/20 هـ)

ملخص البحث: هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين فاعليات الأنا، والتي نمت قبل أو خلال فترة المراهقة (الأمل، الارادة، الغرض، القدرة، التفاني) والشعور بالاغتراب النفسي، كما هدفت أيضاً إلى معرفة إلى أي مدى يمكن لفاعليات الأنا أن تنبئ بالشعور بالاغتراب النفسي. تكونت عينة الدراسة من طلاب الجامعة الموهوبين أكاديميًا (500) طالب وطالبة، تتراوح أعمارهم بين (16-20) عامًا بمتوسط عمري قدره (18) عامًا وانحراف معياري قدره (1.959)، استخدمت الدراسة مقياس فاعليات الأنا، ومقياس الاغتراب النفسي. كشفت نتائج الدراسة عن وجود عدة أنماط بخصوص العلاقة والتنبؤ بين متغيرات الدراسة بشكل منفصل للذكور والإناث. وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة يوصي الباحث بتصميم برامج ارشادية تعتمد على فاعليات الأنا للحد من الشعور بالاغتراب النفسي. كما يوصي الباحث أيضاً بضرورة إجراء مزيد من الدراسات للتحقق من فاعلية الأنا على جوانب أخرى من شخصية الإنسان والسلوك الانساني.

الكلمات المفتاحية: فاعليات الأنا، الاغتراب النفسي، طلاب الجامعة الموهوبين أكاديميًا.



DOI: 10.12816/0037203

(*) Corresponding Author:
Assistant Professor, Special Education Dept., College of Education and Arts, Northern Border University, Kingdom of Saudi Arabia, P.O.Box: 1321, Arar: 91431.

(*) للمراسلة:
أستاذ مساعد، قسم التربية الخاصة- كلية التربية والآداب- جامعة الحدود الشمالية، ص.ب: 1321، عرعر: 91431، المملكة العربية السعودية.

samir_sh79@yahoo.com

1. Introduction

Human wealth is the highest-ranked emerging economy in the world which may face several problems. One characteristic of this fundamental problem is a gifted care.

“Gifted” as defined in K.A.R. 91-40-1(bb) means performing or demonstrating the potential for performing at significantly higher levels of accomplishment in one or more academic fields due to intellectual ability, when compared to others of similar age, experience and environment. (Early Childhood, Special Education and Title Services, 2016, p. 14) These children and youth require services not ordinarily provided by the regular school program. Children and youth possessing these abilities can be found in all populations, across all economic strata, and in all areas of human endeavor.

Gifted students, especially ranging in age from 11-18 years, frequently report a number of problems which are caused by their abundant gifts. These problems include, but not limited to, alienation, perfectionism, competitiveness, unrealistic appraisal of their gifts, rejection from peers, confusion due to mixed messages about their gifts, and parental and social pressures, as well as problems with unchallenging school programs or increased expectations (Sharon & Thomas, 1990). Moreover, there is consensus among studies that gifted might experience some problems such as their sensitivity, perfectionism and asynchronous development, which means that they might not always act their chronological age (Helen & Van, 2000; De Villiers & Oswald, 2013).

On light of these problems, the sense of alienation is considered one of the major psychological characteristics of academically gifted students; almost all of them often feel isolation from their parents and teachers. They sometimes unconsciously continue to isolate themselves from their peers. They may feel anxious about their social skills or physical appearance. They can even feel alienated from their identities. To some extent, this is a normal part of development (Aaron & Rachel, 2013).

As Al- Nawasreh (2016) indicated that there are some psychological characteristics of gifted: tendencies toward the neurotic perfection, a feeling of alienation, feelings of depression and excessive emotional sensitivity, identification problem, conflict roles and expectations of adults extraordinary feeling of dissatisfaction and fear of failure and poor walk to risk.

Al- Buheiri (2002) reported that mentally gifted and excellent are subject to problems, especially when having a high order talent where this talent increase the likelihood of exposing gifted person to adaptive problem, affective and social problem, for they are more sensitive to social conflicts and they experience various degrees of psychological alienation, pressures anxiety, and shyness more than their peers, as a result of their cognitive abilities.

And in this regard, Nu’aysa (2012) indicated there was a self-alienation among gifted students of the university at a degree of medium and a negative correlation relationship between psychological security and psychological alienation, and there are differences between the average degrees of psychological security attributed to educational level factor for postgraduate students.

In addition, Hamadneh (2014) reported that gifted persons have certain traits and characteristics that make them venerable to risk taking or putting them in difficult situations with their selves and with others that contribute to the rise of instances of tension, alienation, anxiety, shyness, and fear feelings, including: excess sensitivity and strong emotions, Idealistic reaction, feeling different, unbalanced development in mental social and emotional domains.

These results are inconsistent with previous studies finding as Nail and Evans (1997) study, Dada (2014) study, Alkhateeb and Hamadneh (2016) study, and Alican and Ömer (2016) study Which showed statistically significant differences in alienation feeling due to respondent’s gender.

As a result of those problems, all international studies highlighted that gifted students care is a complex issue (Winstanley, 2006; De Villiers & Oswald, 2013). Therefore, scholars in so many other parts of the world who care about gifted students try to study these problems especially alienation feeling and how strongly gifted students are affected by their abundant gifts.

According to the important of adolescence period especially for academically gifted students, Erikson’s theoretical formulation proceed by ego virtues. It includes eight stages in all pursuant to his timetable. The first four stages occur during infancy and childhood, the fifth stage comes during adolescence

period, whereas the last three stages are during the adult years and continue up to old ages. Erikson's writings emphasize adolescence period in particular because it is a transitional stage between childhood and adulthood. This stage has a great influence on one's adult personality (Ushakiran, 2014).

Ego virtues refer to virtues which arise out of positive resolution of each stage's crisis. These ego virtues include first, hope which arises from experiencing more trust than non-trust in infancy. Second, will that arises from experiencing more autonomy than shame and doubt during younger years. Third, purpose which arises from experiencing more initiative than guilt during early childhood. Fourth, competence that arises from experiencing more industry than inferiority during middle childhood. Fifth, fidelity which arises from experiencing more identity than identity confusion during the adolescent years. Sixth, love that arises from experiencing more intimacy than isolation during early adulthood. Seventh, care that arises from experiencing more generatively than stagnation during middle adulthood. Eighth, wisdom which arises from experiencing more integrity than despair during later adulthood (Kristine, 2014).

Failure to reach a successful resolution of crises and conflicts at every stage of growth may lead to stabilization in that stage. Inability to develop ego's processes, such as judgment and moral reasoning, may lead to psychological damage such as initial sexual stabilization or aggression (Mirshekari, Mollahy, & Reza, 2014).

Hence, one with immature ego will not be prepared to adapt to the reality (Feist & Feist, 2002); Thus, a person with insufficient ego's growth will be more ready to compromise with reality.

2. Importance of the Study

The importance of this study stems from; first, the nature of the psychological variables (ego virtues) and their influence on alienation; second, the importance of academically gifted students as a cornerstone in the growth of society; third, the prominent role they play in the progress of society; and fourth from being in line with what has been proved by psychological and educational studies and researches about academically gifted students' psychological condition.

It attempts to predict what academically gifted students may face at the university stage concerning negative feelings such as psychological alienation, which is considered one of the major psychological characteristics of academically gifted students. It of course affects their performance negatively, and pushes them to give up and ignore their talents.

The research also attempts to find out the nature of that influence and monitor its dimensions and its effects through psychological variables (ego virtues). Moreover, the present research helps researchers and those who care about academically gifted students assist those students to overcome such negative feeling. Further, identifying personality traits of academically gifted students would help in devising psychological counseling programs based on ego virtues. These programs are expected to reduce the sense of psychological alienation and recognize the efficacy of ego development on both human personality and behavior.

3. Method and Procedures

3.1. Research Questions and Hypotheses

This research tries to answer the following questions; firstly to examine the relationships between ego virtues (general ego virtue), and psychological alienation variables; and secondly, to identify the perceptions of ego virtues that arise before or during adolescence (i.e., hope, will, purpose, competence, and fidelity) on general psychological alienation in a sample of academically gifted students.

In order to reach the general aims of this research, the specific research questions and hypotheses are formulated as follows:

Research Question1 (RQ_1): To what extent is there a relationship between different ego virtues (general ego virtue) and all psychological alienation variables?

Hypothesis$_1$ (H_1): For each gender, there are positive significant relationships between ego virtues (general ego virtue) and all psychological alienation variables.

RQ_2: To what extent do ego virtues (i.e., hope, will, purpose, competence, and fidelity) predict general psychological alienation?

H_2: For each gender, ego virtues (i.e., hope, will, purpose, competence, and fidelity) will emerge as predictors of general psychological alienation.

3.2. Participants

The present research is a descriptive-correlative research, which is designed to provide a snapshot of the present state of affairs, and discover relationships between ego virtues (general ego virtue), and psychological alienation variables, and to identify the perceptions of the ego virtues that rise before or during adolescence (i.e., hope, will, purpose, competence, and fidelity) on general psychological alienation.
Participants were gifted undergraduate university students at the college of Education and Arts, Northern Border University, Kingdom of Saudi Arabia.
Gifted students in this study are those who perform or who have demonstrated the potential to perform at high levels in academic or creative fields when compared with others of their age, experience, or environment.
The selection is made through using the method of a random academically gifted sampling, 15% of all students enrolled were selected as the sample, and according to their performance and accomplishment achieved in the university exams, which is based on the cumulative grade point average (GPA) which is 4.5 of 5.0 at least during their university years.
They consisted of 500 academically gifted male and female students ranging in age from 16 – 20 years, with an average of 18 years (SD=1.959). Male students were 232, with a percentage of (46.4%), and females were 268 with a percentage of (53.6%).

3.3 Instruments

3.3.1. Psychosocial Inventory of Ego Strength (PIES-SF).

The tool is self-report and was designed by Markstrom and Marshall, (2007) for measuring eight parameters of Ericson's ego (hope, will, purpose, competence, fidelity, love, care, and wisdom) and in total it consists of 64 questions.
The researcher applied the descriptive methodology (PIES) short form translated and standardized in K.S.A. by Al- Ghamdi (2010).
The 32-item of (PIES-SF) is composed of four items on a 5- point Likert's f-option scale ranging from 1 (do not describe me) to 5 (describe me well) for measuring each virtue for the first five stages (i.e., hope, will, purpose, competence, and fidelity).
The researcher computed a general ego strength score by summing the five individual ego strengths.
To assess the validity and reliability of the Arabic version, Al- Ghamdi used (PIES) on the 386-subject sample of students of both genders, of different educational levels between the age of 15 and 54. The Cornbrash's alpha coefficient reported for hope scale r=.71, for will scale r=.61, for purpose scale r=.62, for competence scale r=.58, for fidelity scale r=.50, for love scale r=.50, for care scale r=.68, for wisdom scale r=.54, and for the whole inventory r=.78.

3.3.2. Psychological alienation scale (PAS).

The researcher applied (PAS) which was prepared by Shokier (2002) for two objectives: the first objective measures five forms of alienation (isolation, powerlessness, normlessness, meaninglessness, and rebellion). The second objective measures five dimensions (components) of alienation (self-alienation, social alienation, political alienation, religious alienation, and cultural alienation).
Each of the five types of alienation includes five components of alienation. The 100 items of (PAS) are scored on a 3-point Likert scale ranging from 0 (I do not agree) to 2 (yes, I agree). The degree of each type and each component range is (0-40). The highest degree of (PAS) indicates high degree of negative psychological alienation of the individual. The reliability of scale is applied on a sample of 100 individuals of both genders between the ages of 15 and 35.
Based on split half (odd-even), reliability of this scale as well as subscales is as follows: for isolation scale r=.62, for powerlessness scale r=.90, for normlessness scale r=.85, for meaninglessness scale r=.71, for rebellion scale r=.68, self-alienation scale r=.90, for social alienation scale r=.71, for political alienation scale r=.85, for religious alienation scale r=.60, for cultural alienation scale r=.71, and in general psychological alienation scale r=.85.

3.4. Data Collection

In fall 2016, I had a meeting with a number of academically gifted male students (no. 250) to familiarize them with the study subject and aims. After doing so, I obtained their written consent for participation. Questionnaire packets were handed to the participants who were instructed to fill them out.

These packets included a background information sheet, the questionnaires of psychological alienation scale, and psychosocial inventory of ego strength were provided next. In total, it took me a period of time (40-60 minutes) to administer the application of the questionnaire packets upon males. In the female section (no. 275), such processes were performed by a female colleague. It took both groups exactly 20 minutes to fill out the packets. Only 95.2%. of these forms were returned. Finally, All participants were warmly thanked.

3.5. Preliminary Analyses

Before analyzing the data and test hypotheses, the researcher used the T-test (Independent Samples) for comparing male and female students according to the research variables.

Based on Table 1, the variables are different in the two groups, with respect to ego virtues, the significant differences were found for purpose t (232) = 3.326, p<.001, and competence t (232) = 1.981, p<.05, on which males scored, significantly, higher than females.

These results are consistent with Dinesh (2006) in his study on ego virtues in males and females, concluding that males have higher ego virtues than females.

Concerning psychological alienation variables, females scored, significantly, higher than males for social alienation t (268)= 3.071, p<.002, political alienation t (268)= 7.211, p<.001, religious alienation t (268)= 6.798, p<.001, cultural alienation t (268)= 8.118, p<.001, isolation t (268)= 5.228, p<.001, powerlessness t (268)= 4.004, p<.001, normlessness t (268)= 7.172, p<.001, meaninglessness t (268)= 7.355, p<.001, rebellion t (268)= 3.400, p<.001, and psychological alienation t (268)= 6.002, p<.001.

Table 1: Means for (PIES-SF), and (PAS) by gender with t-test comparisons.

		Male		Female		t- test	Sig.
		Mean	**Std. D.**	**Mean**	**Std. D.**		**2-tailed**
Hope		10.52	2.319	10.87	3.144	-1.392	0.165
Will		11.31	2.774	11.31	2.688	-.013	0.99
Purpose		10.69	2.607	9.85	2.979	3.326	0.001
Competence		11.62	2.316	11.22	2.161	1.981	0.048
Fidelity		11.52	2.164	11.28	3.283	0.924	0.356
Ego Virtues		88.59	11.488	87.28	15.801	1.04	0.299
Types of alienation	**Self-Alienation**	27.93	6.435	27.54	7.045	0.649	0.517
	Social Alienation	23.07	8.479	25.3	7.747	-3.071	0.002
	Political Alienation	20.45	7.972	25.87	8.713	-7.211	0.001
	Religious Alienation	22.45	8.063	27.33	7.956	-6.798	0.001
	Cultural Alienation	18.83	6.983	24.49	8.411	-8.118	0.001
Components of alienation	**Isolation**	24.28	7.115	27.63	7.176	-5.228	0.001
	Powerlessness	21.97	6.566	24.58	7.857	-4.004	0.001
	Normlessness	20.79	6.191	25	6.83	-7.172	0.001
	Meaninglessness	20.83	7.435	25.87	7.81	-7.355	0.001
	Rebellion	24.86	8.664	27.45	8.318	-3.400	0.001
Psychological Alienation		112.72	31.651	130.52	34.242	-6.002	0.001

Note. N = 500 Nm=232 Nf=268

4. Results

In this research, PIES-SF scale is only used for the first five stages of ego virtues (i.e., hope, will, purpose, competence, and fidelity) as it appears that these stages are the ones that correspond to development age of the 16 to 20 year-old participants. The availability of several substantial gender-based differences on psychological alienation variables such as the ego virtues (purpose and competence), the researcher has conducted, separately for males and females, the correlation and stepwise regression analyses of the extent to which each of the ego virtues predicts psychological alienation.

4.1. Correlation Analyses

In this section, relationships between ego virtues (general ego virtue) and psychological alienation variables are analyzed

Based on Table 2 and 3, for males and consistent with ego virtues (general ego virtue), a significantly negative correlation was found with psychological alienation variables (self-alienation r= -174., social alienation r= -379., religious alienation r= -333., cultural alienation r= -229., isolation r= -361., powerlessness r= -205., meaninglessness r= -188.,

Table 2: Results of correlations analysis between all variables (Male).

			Ego Virtues						Psychological Alienation										
									Types of Alienation					Components of Alienation					Total
			1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Ego Virtues	1	Hope	1	.228**	.233**	.482**	.271**	.646**	005.-	-.118	.162*	079.-	.164*	.014	.051	.012	.076	036.-	.024
	2	Will		1	.286**	.450**	.014	.542**	288.-**	365.-**	208.-**	382.-**	244.-**	361.-**	306.-**	149.-*	249.-**	467.-**	360.-**
	3	Purpose			1	.135*	.452**	.627**	.005	192.-**	067.-	275.-**	302.-**	318.-**	051.-	058.-	076.-	338.-**	204.-**
	4	Competence				1	.032	.583**	199.-**	327.-**	036.-	234.-**	137.-*	107.-	331.-**	165.-*	277.-**	134.-*	227.-**
	5	Fidelity					1	.594**	.102	030.-	.328**	.007	031.-	061.-	.184**	.220**	.135*	-033.	.090
	6	Ego Virtues						1	174.-**	379.-**	026.-	333.-**	229.-**	361.-**	205.-**	084.-	188.-**	345.-**	279.-**
Psychological Alienation	1	Self-Alienation							1	.642**	.594**	.432**	.460**	.697**	.761**	.663**	.648**	.512**	.736**
	2	Social Alienation								1	.706**	.672**	.561**	.818**	.806**	.715**	.773**	.726**	.871**
	3	Political Alienation									1	.679**	.666**	.798**	.805**	.798**	.775**	.720**	.882**
	4	Religious Alienation										1	.699**	.743**	.673**	.697**	.711**	.869**	.848**
	5	Cultural Alienation											1	.641**	.652**	.698**	.797**	.756**	.810**
	6	Isolation												1	.777**	.654**	.699**	.783**	.892**
	7	Powerlessness													1	.727**	.817**	.631**	.889**
	8	Normlessness														1	.764**	.681**	.859**
	9	meaninglessness															1	.658**	.891**
	10	Rebellion																1	.868**
	11	Psychological Alienation																	1

*p < .05, **p < .01,.

Table 3: Results of correlations analysis between all variables (Female)

			Ego Virtues						Psychological Alienation										
									Types of Alienation					Components of Alienation					Total
			1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Ego Virtues	1	Hope	1	.519**	.327**	.516**	.596**	.764**	375.-**	232.-**	152.-*	247.-**	302.-**	231.-**	266.-**	229.-**	276.-**	338.-**	300.-**
	2	Will		1	.397**	.424**	.589**	.726**	375.-**	261.-**	244.-**	279.-**	276.-**	254.-**	322.-**	319.-**	262.-**	331.-**	331.-**
	3	Purpose			1	.338**	.352**	.626**	242.-**	223.-**	044.-	295.-**	057.-	131.-*	111.-	147.-*	126.-*	342.-**	194.-**
	4	Compete..				1	.483**	.648**	409.-**	343.-**	349.-**	363.-**	300.-**	335.-**	375.-**	291.-**	360.-**	463.-**	409.-**
	5	Fidelity					1	.800**	455.-**	305.-**	267.-**	421.-**	274.-**	285.-**	347.-**	370.-**	317.-**	453.-**	395.-**
	6	Ego Virtues						1	462.-**	365.-**	286.-**	458.-**	302.-**	342.-**	356.-**	365.-**	347.-**	517.-**	431.-**
Psychological Alienation	1	Self-Alienation							1	.759**	.669**	.465**	.569**	.730**	.754**	.696**	.762**	.645**	.795**
	2	Social Alienation								1	.824**	.617**	.661**	.802**	.742**	.845**	.877**	.784**	.898**
	3	Political Alienation									1	.719**	.731**	.801**	.849**	.835**	.897**	.786**	.925**
	4	Religious Alienation										1	.660**	.624**	.699**	.771**	.730**	.828**	.812**
	5	Cultural Alienation											1	.798**	.822**	.778**	.786**	.664**	.852**
	6	Isolation												1	.746**	.772**	.792**	.662**	.876**
	7	Powerlessness													1	.803**	.825**	.698**	.904**
	8	Normlessness														1	.860**	.722**	.917**
	9	Meaningless..															1	.787**	.946**
	10	Rebellion																1	.866**
	11	Psychological Alienation																	1

*p < .05, **p < .01,.

rebellion r= -345., and psychological alienation r= -279.). No significant correlations were found between ego virtues (general ego virtue) and other variables (political alienation, and normlessness). For females, a significantly negative correlation was found with all psychological alienation variables (self-alienation r= -462., social alienation r= -365., political alienation r= -286., religious alienation r= -458., cultural alienation r= -302., isolation r= -342., powerlessness r= -356., normlessness r= -365., meaninglessness r= -347., rebellion r= -517., and psychological alienation r= -431.).

4.2. Regression Analysis

With reference to the preliminary analysis, t-test comparisons were made for 17 variables based on gender, it displayed that females significantly differ in some variables, while males showed significant differences in other variables. The two groups did not significantly differ in their total scores on other variables; therefore, the stepwise regression analyses were made separately for males and females.

These regression analyses were made to determine which of the independent variables (ego virtues variables) would be predictive of dependent variable

Table 4: Results of stepwise regression analysis on ego virtues on general psychological alienation (male).

Model	Coefficients	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	R	R^2 Change	Adjusted R^2	F Change
		B	Std. Error	Beta						
Step 1	(Constant)[a]	159.171	8.173		19.475	.001	.360a	0.130	.126	34.231
	Will	-4.107	.702	-.360	-5.851	.001				

a. Predictors: (Constant), Will.
b. Dependent Variable: Psychological Alienation.
Note: General Psychological Alienation = 159.171 – 4.107 will.

Table 5: Results of stepwise regression analysis on ego virtues on general psychological alienation (female)

Model	Coefficients	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	R	R^2 Change	Adjusted R^2	F Change
		B	Std. Error	Beta						
Step 1	(Constant)	203.231	10.135		20.052	.001	.409a	.167	.164	53.365
	Competence	-6.478	.887	-.409	-7.305	.001				
Step 2	(Constant)	211.434	10.033		21.074	.001	.467b	.218	.212	17.337
	Competence	-4.501	.983	-.284	-4.579	.001				
	Fidelity	-2.694	.647	-.258	-4.164	.001				

a. Predictors: (Constant), Competence.
b. Predictors: (Constant), *Competence*, *Fidelity*.
c. Dependent Variable: Psychological Alienation.
Note: General Psychological Alienation = 203.231 – 6.478 *Competence*.
General Psychological Alienation = 211.434 – 4.501 *Competence* – 2.694 *Fidelity*.

(general psychological alienation variable).
With regard to regression analysis and whether the specific stage of ego virtues scores makes differential contributions to general psychological alienation, the researcher conducted regression analyses for ego virtues (hope, will, purpose, competence, and fidelity), which will be applied as predictors of dependent variable (the general psychological alienation variable) for each gender.
The results of the regression analysis, which include ego virtues variables (hope, will, purpose, competence, and fidelity) as predictors, are explained for males.

Based on Table 4, multiple correlation (R) was found to be 0.360 for the virtue of will. Further R^2 which represents the contribution of predictor variables to the criterion variable was found to be 0.130. Another considerable aspect is R^2 change which is the actual contribution of predictor variables to the criterion variable which was found to be 0.130. It means that the virtue of will contributed 13.0% to the dependent variable (general psychological alienation).
The only ego virtues (will) influences general psychological alienation and non- influences were found for the other virtues of ego (hope, purpose,

competence, and fidelity).

The statistical value given in the table indicates t= -5.851 for the virtue of will which is significant beyond 0.01 level. The correlation (partial) was found to be r= -0.360 for the virtue of will which shows that there is a negative correlation between the virtue of will and General Psychological Alienation.

Since t-value of the virtue of will was found significant. It means that the virtue of will negatively influence the level of general psychological alienation among academically gifted students

Thus, this result partially proves the second hypotheses (H_2) of the present research that "for male, ego virtue of will will emerge as a negative predictor of general psychological alienation, and no significance was found for other virtues of ego (hope, purpose, competence, and fidelity) as predictors of general psychological alienation".

For females, as shown in Table 5, for the first step, the multiple correlation (R) was found to be 0.409 for the virtue of competence. Further R^2 which represents the contribution of predictor variables to the criterion variable was found to be 0.167.

Another considerable aspect is R^2 change, which is the actual contribution of predictor variables to the criterion variable which was found to be 0.167. It means that the virtue of competence contributed 16.7% to the dependent variable (general psychological alienation). The only ego virtue (competence) influences general psychological alienation and no significance was found for other virtues of ego (hope, will, purpose, and fidelity). The statistical value given in the table indicates t= -7.305 for the virtue of Competence which was significant beyond 0.01 level. The correlation (partial) was found to be r= -0.409 for the virtue of competence which shows that there is negative correlation between the virtue of competence and general psychological alienation.

Since, t-value of the virtue of competence was found significant which means that the virtue of competence negatively influence the level of general psychological alienation among academically gifted students

Thus, it partially proves the second hypotheses (H_2) of the present research that "For females, ego virtues (competence) will emerge as a negative predictor of general psychological alienation, and no significance was found for other virtues of ego (hope, will, purpose, and fidelity) as predictors of general psychological alienation".

In accordance with the second step, multiple correlation (R) was found to be .467 for competence and fidelity virtues. Further R^2 which represents the contribution of predictor variables to the criterion variable was found to be 0.218. Another considerable aspect is R^2 change, which is the actual contribution of predictor variables to the criterion variable which was found to be 0.218. It means that competence and fidelity virtues contributed 21.8% to the dependent variable (general psychological alienation).

The only competence and fidelity virtues influence general psychological alienation and a non- influences were found for other virtues of ego (hope, will, and purpose). The statistical value given in the table indicates t= (-4.579, -4.164) for competence and fidelity virtues which was significant beyond 0.01 level. The correlation (partial) was found to be r= (-0.284, -0.258) for competence and fidelity virtues which show that there are negative correlation between competence and fidelity virtues and general psychological alienation. Since, t-value of competence and fidelity virtues were found significant which means that competence and fidelity virtues negatively influence the level of general psychological alienation among academically gifted students

Thus, this result partially proves the second hypotheses (H_2) of the present research that "For female, ego virtues (competence and fidelity) will emerge as negative predictors of general psychological alienation, and non-significances were found for other virtues of ego (hope, will, and purpose) as predictors of general psychological alienation".

5. Discussion

Results revealed several patterns of the relationship and prediction of ego virtues with psychological alienation variables for males and females separately.

According to H_1, there were relationships between ego virtues (general ego virtue) and psychological alienation variables. For males, significant negative correlations were found with psychological alienation variables (self-alienation, social alienation, religious alienation, cultural alienation, isolation, powerlessness, meaninglessness, rebellion, and psychological alienation). However, no significant correlations were found among ego virtues (general ego virtue)and other variables (political alienation, and normlessness).

For females, significant negative correlations were

found with all psychological alienation variables (self-alienation, social alienation, political alienation, religious alienation, cultural alienation, isolation, powerlessness, normlessness, meaninglessness, rebellion, and psychological alienation).

According to H_2, for males, ego virtue of will will emerge as a negative predictor of general psychological alienation; General Psychological Alienation = 159.171 – 4.107 will, and non-significances were found for other virtues of ego (hope, purpose, competence, and fidelity) as predictors of general psychological alienation.

For females, according to the first step, ego virtues (competence) will emerge as a negative predictor of general psychological alienation; General Psychological Alienation = 203.231 – 6.478 competence, and non-significances were found for other virtues of ego (hope, will, purpose, and fidelity) as predictors of general psychological alienation. In accordance with the second step, ego virtues (competence and fidelity) will emerge as negative predictors of general psychological alienation; General Psychological Alienation = 211.434 – 4.501 Competence – 2.694 Fidelity, however, non-significances were found for other virtues of ego (hope, will, and purpose) as predictors of general psychological alienation.

These patterns are consistent with hierarchical principles in that satisfactory resolution of prior ego strength stages, (hope, will, purpose, competence, and fidelity) in this research, increases the likelihood of the resolution of later stages, i.e., to get rid of the feeling of psychological alienation.

Will, as a virtue of ego virtues, helps individuals have the determination to get rid of the isolation and alienation feelings. Competence helps individuals to use their skills and abilities to complete the tasks involved in their lives. This is done through the development of their friendship, skills learning, self-evaluation, and teamwork. Fidelity helps individuals to develop their autonomy from parents, sex role identity, internalized morality, and career choice.

Based on the above results, ego virtues are confirmed to play a comparable role to get rid of the feelings of psychological alienation for males and females.

These findings are consistent with Lentner, Maxwell, Protinsky, and Wilkerson (1982) which displayed that young people who have successfully resolved the Eriksonian crises and conflicts will feel a sense of mastery over their environments and control of their destiny.

Jacki, Kate and Norman (2009), revealed that alienation is the unavoidable result of the processes by which the ego is constituted through identification with the external counterpart. Mastorah (2011) revealed that the loss of their root-identity may cause their sense of alienation and weakness of ego.

Ego virtues are the ability of an individual to manage his personality, despite the pressures of both that demand to increase pleasure or act within society standards. Ego virtues are the balance that we emphasized as the key to a healthy personality; one that is both able to seek pleasure successfully, but doing so within reason and acceptable time and place (Abu Sufiyan & Amjad, 2015).

Regarding emerging economy resource, it's recommended that clinician make use of these results as prevention in matters related to counseling and psychotherapy.

Based on these results, psychological counseling programs can be designed based on ego virtues, with the purpose of reducing the sense of psychological alienation, and also investigating the effectiveness of ego development on the other aspects of human personality and behavior.

References

Aaron, M. & Rachel, B. (2013). Alienation. *Medically Reviewed by George Krucik*. Retrieved from http://www. healthline.com/health/alienation #Overview1.html

Abu Sufiyan, Z. & Amjad, A. (2015). Quality of Work Life and Ego-Strength as a Predictor of Organizational Commitment: A Study of Managerial Personnel. *Management Studies and Economic Systems (MSES), 1*(3), 161-169.

Al- Buheiri, A. (2002). *Talent is it a problem? A study from psychological health per spective (in Arabic)*. Paper presented at 5th Conference on gifted and outstanding educations introduction to excellence and creativity age, College of Education, Assuit university 14- 15/ 12/ 2002. Egypt.

Al- Ghamdi, H. (2010). *Psychology Inventory of Ego's Strength (PIES-SF): Development Psychosocial of Measures Manual (in Arabic)*. Naïf Arab University for Security Sciences Professional: Kingdom of Saudi Arabia.

Al- Nawasreh, I. (2016). The Relationship between the Feeling of Psychological Security among Talented Adolescents at Gifted and Talented Schools in Ajloun Governorate in Jordan and Academic Achievement Level *(in Arabic)*. *International Journal of Psychological Studies*, *8*(1), 147- 161.

Alican, A.. & Ömer, F. (2016). The Effects on the Perception of Alienation of Breach of Psychological Contract Occurred due to the Emotional Witlessness. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, *6*(11).

Alkhateeb, A. & Hamadneh, B. (2016). Differences in shyness feeling levels among gifted students at King Abdullah II schools for excellence in Jordan. *IOSR Journal of Research and Method in Education* (IOSR-JRME), *6*(5), 41-47.

Dada, O. (2014). Assessment of regular teachers' Knowledge on psychological needs of the gifted children in Nigeria. *International Journal of Education Administration, Planning and Research*, *6*(1), 143-151.

De Villiers, J. & Oswald, M. (2013). Including the gifted learner: perceptions of South African teachers and principals. *South African Journal of Education*, *33*(1), 44-64. doi: 10.15700/saje.v33n1a603

Dinesh, B. (2006). *Cultural Congruity, Cultural Identity and Migration, Section of Cultural Psychiatry.* Institute of Psychiatry. Kings College: London.

Early Childhood, Special Education and Title Services. (2016, November). *Kansas State Department of Education.* Retrieved from http://www.ksde.org/Portals/0/SES/misc/ iep/EligibilityIndicators.pdf.

Feist, G. & Feist, J. (2002). *Theories of Personality.* McGraw-Hill Primis. 288-291.

Gifted children in South Africa. (2013, 12 July). Retrieved from http://giftedchildrensa .co.za/wp/?page_id=7 html

Hamadneh, B. (2014). *Guide to talent and creativity (in Arabic)*. Alam Al- katub Al- Hadeeth. Irbid: Jordan.

Helen, V. & Van, D. (2000). A problem solving strategy for gifted learners in South Africa. *Gifted Education International,* *15*(1), 103-110. doi:10.1177/026142940001500111

Jacki, W., Kate, C. & Norman, D. (2009). *Developmental Psychology*. 2nd ed. Printed in South Africa by Mills Litho .utaonline.co.za. 279.

Kristine, A. (2014). Hope, Will, Purpose, Competence, and Fidelity: Ego Strengths as Predictors of Career Identity. *An International Journal of Theory and Research*, *14*, 153–162.

Lentner, M., Maxwell, J., Protinsky, H. & Wilkerson, J. (1982). Alienation and ego identity in adolescents. *Journal of Adolescence, 17*(65), 133-139.

Markstrom, C. & Marshall, S. (2007). The Psychological Inventory of Ego Strengths: Examination of Theory and Psychometric Properties. *Journal of Adolescence*, *30*(1), 63-79.

Mastorah, Z. (2011). *Personality Structure as proposed by Erikson and its relation to the sense of alienation and aggression among a sample of orphan and normal adolescents in Makkah (in Arabic)*. Unpublished Ph. D. Thesis, College of Education, Umm Al-Qura University: Kingdom of Saudi Arabia.

Mirshekari, H., Mollahy, Z. & Reza, T. (2014). The Investigation of the Relationship between Ego's Strength, Self-Control and Self-Esteem among the Students of University of Shahed. *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences*, *4*(S3), 1303-1308.

Nail, M. & Evans, G. (1997). The Emotional adjustment of gifted adolescents: A view of global functioning. *Roeper Review*, *20*(1), 18-21.

Nu'aysa, R. (2012). Psychological alienation and its relationship to the psychological security, a field study on a sample of students from the University of Damascus, residents of the city's university. *The University of Damascus magazine*, *28*(3), 113-158.

Sharon, H. & Thomas, M. (1990). *Helping Adolescents Adjust to Giftedness*. The Council for Exceptional Children. Retrieved from the ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education1996. ERIC EC Digest #E489.

Shokier, Z. (2002). *Psychological Alienation Scale: Components and Types (in Arabic)*. Al- Nahda Al Masria Library: Cairo.

Ushakiran, A. (2014). Study of Ego Virtues among Tribal and Non-Tribal, Male and Female College Students. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, *19*(1), 78-83.

Winstanley, C. (2006). Inequity in equity: Tackling the excellence-equality conundrum. In CMM Smith (Ed.). *Including the gifted and talented: Making inclusion work for more gifted and able learners*. New York: Routledge. 22-40.



مجلة الشمال للعلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة

تصدر عن

مركز النشر العلمي والتأليف والترجمة في

جامعة الحدود الشمالية

المجلد الثاني - العدد الثاني

يوليو 2017 م - شوال 1438هـ

http://ejournal.nbu.edu.sa
h.journal@nbu.edu.sa
h.journal.nbu@gmail.com

طباعة - ردمد: 1658-7006 / إلكتروني - ردمد: 1658-6999

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية

هيئة التحرير

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية

التعريف بالمجلة

تعنى المجلة بنشر البحوث والدراسات العلمية الأصيلة في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية، باللغتين العربية والإنجليزية، كما تهتم بنشر جميع ما له علاقة بعرض الكتب ومراجعتها أو ترجمتها، وملخصات الرسائل العلمية، وتقارير المؤتمرات والندوات العلمية، وتصدر مرتين في السنة (يناير ـــ يوليو).

الرؤيــة

الريادة في نشر البحوث العلمية المحكمة، وتصنيف المجلة ضمن أشهر الدوريات العلمية العالمية.

الرسـالة

نشر البحوث العلمية المحكمة في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية وفق معايير عالمية متميزة.

أهداف المجلة

1) أن تكون المجلة مرجعاً علمياً للباحثين في العلوم الإنسانية والاجتماعية.
2) تلبيــة حاجة الباحثين إلى نشـــر بحوثهـــم العلمية، وإبـــراز مجهوداتهم البحثية على المســـتويات المحلية والإقليمية والعالمية.
3) المشاركة في بناء مجتمع المعرفة بنشر البحوث الرصينة التي تؤدي إلى تنمية المجتمع.
4) تغطية أعمال المؤتمرات العلمية المحكمة.

شروط قبول البحث

1) الأصالة والابتكار، وسلامة المنهج والاتجاه.
2) الالتزام بالمناهج والأدوات والوسائل العلمية المتبعة في مجاله.
3) الدقة في التوثيق والمصادر والمراجع والتخريج.
4) سلامة اللغة.
5) أن يكون غير منشور أو مقدم للنشر في أي مكان آخر.
6) أن يكون البحث المستل من الرسائل العلمية غير منشور أو مقدم للنشر، وأن يشير الباحث إلى أنه مستلٌ من رسالةٍ علميةٍ.

للمراسلة

رئيس تحرير مجلة الشمال للعلوم الإنسانية، جامعة الحدود الشمالية،

ص.ب 1321، عرعر 91431، المملكة العربية السعودية

هاتف: 0146615499 فاكس: 0146614439

البريد الإلكتروني: h.journal@nbu.edu.sa & h.journal.nbu@gmail.com

الموقع الإلكتروني: http:// ejournal.nbu.edu.sa

الاشتراك والتبادل

مركز النشر العلمي والتأليف والترجمة، جامعة الحدود الشمالية، ص.ب. 1321، عرعر 91431

المملكة العربية السعودية





ارشادات للمؤلفين

أولاً – ضوابط النص المقدم للنشر :

1) ألا تزيد صفحاته عن (45) صفحة من القطع العادي (A4).
2) أن يحتوي على عنوان البحث وملخص باللغتين العربية والإنجليزية في صفحة واحدة، بحيث لا يزيد عن (200) كلمة لكل ملخص، وأن يتضمن البحث كلمات مفتاحيةٍ دالةٍ على التخصص الدقيق للبحث باللغتين، لا يتجاوز عددها (6) كلمات، توضع بعد نهاية كل ملخص.
3) أن يذكر اسم المؤلف وجهة عمله وعنوان المراسلة بعد عنوان البحث مباشرة باللغتين العربية والإنجليزية.
4) أن تقدم البحوث العربية مطبوعة بخط (Simplified Arabic)، بحجم (14) للنصوص في المتن، وبالخط نفسه بحجم (12) للهوامش.
5) أن تقدم البحوث الإنجليزية مطبوعة بخط (Times New Roman) بحجم (12) للنصوص في المتن، وبالخط نفسه بحجم (9) للهوامش.
6) كتابة البحث على وجه واحد من الصفحة، مع ترك مسافة 1.5 بين السطور، وتكون الحواشي 2.54 سم على الجوانب الأربعة للصفحة، بما يعادل 1.0 إنش (بوصة واحدة).
7) التزام الترتيب الموضوعي الآتي:

المقدمة: وتكون دالة على موضوع البحث، والهدف منه، ومنسجمة مع ما يَرِدُ في البحث من معلومات وأفكار وحقائقَ علمية، كما تشير باختصار إلى مشكلة البحث، وأهمية الدراسات السابقة.

العرض: ويتضمن التفاصيل الأساسية لمنهجية البحث، والأدوات والطرق التي تخدم الهدف، وترتب المعلومات حسب أولويتها.

النتائج والمناقشة: ويجب أن تكون واضحة موجزة، مع بيان دلالاتها دون تكرار.

الخاتمة: وتتضمن تلخيصًا موجزًا للموضوع، وما توصل إليه من نتائج، مع ذكر التوصيات والمقترحات.

8) أن تدرج الرسوم البيانية والأشكال التوضيحية في النص، وتكون باللونين الأبيض والأسود، وترقم ترقيماً متسلسلاً، وتكتب أسماؤها والملاحظات التوضيحية أسفلها.
9) أن تدرج الجداول في النص، وترقم ترقيماً متسلسلاً، وتكتب أسماؤها أعلاها، وأما الملاحظات التوضيحية فتكتب أسفل الجدول.
10) ألاَّ توضع الهوامش أسفل الصفحة إلاَّ عند الضرورة فقط، ويشار إليها برقم أو نجمة، ويكون الخط فيها بحجم (12) للعربي و (9) للإنجليزي.
11) وضع نماذج من صور الكتاب المخطوط المحقق في مكانها المناسب.
12) لا تنشر المجلة أدوات البحث والقياس، وتقوم بحذفها عند طباعة المجلة.
13) أن يراعى في منهج توثيق المصادر والمراجع داخل النص نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA)، الإصدار السادس، وهو نظام يعتمد ذكر الاسم والتاريخ (name/

year) داخل المتن، ولا يقبل نظام ترقيم المراجع داخل النص مع وضع الحاشية أسفل الصفحة، وتوضع المصادر والمراجع داخل المتن بين قوسين حسب الأمثلة الآتية: يذكر اسم عائلة المؤلف متبوعا بفاصلة، فسنة النشر، مثلا: (خيري، 1985م). وفي حالة الاقتباس المباشر يضاف رقم الصفحة مباشرة بعد تاريخ النشر، مثلا: (خيري، 1985م، ص:33). أما إذا كان للمصدر مؤلفان فيذكران مع اتباع الخطوات السابقة، مثلا: (القحطاني والعدناني، 1426هـ). وإذا زاد عددهم عن اثنين تذكر أسماء عوائلهم أول مرة، مثلا: (زهران والشهري والدوسري، 1995م)، وإذا تكرر الاقتباس من المصدر نفسه يشار إلى اسم عائلة المؤلف الأول فقط، ويكتب بعده وآخرون، مثل: (زهران وآخرون، 1995م)، على أن تكتب معلومات النشر كاملة في قائمة المصادر.

14) تخرج الأحاديث والآثار على النحو الآتي: (صحيح البخاري، ج:1، ص:5، رقم الحديث 511).

15) توضع قائمة المصادر والمراجع في نهاية البحث مرتبة ترتيباً هجائياً حسب اسم العائلة، ووفق نظام (APA)، وبحجم 12 للعربي و9 للإنجليزي، وترتب البيانات الببليوغرافية على النحو الآتي:

- الاقتباس من كتاب:

الجوير، إبراهيم مبارك. (2009م). الأسرة والمجتمع: دراسات في علم الاجتماع العائلي. ط1، الرياض: دار عالم الكتب.

- الاقتباس من دورية:

عودة، أحمد. (2011م). معايير ضمان الجودة المشتقة من المتأثرين بنتائج التقييم في المدرسة: مدخل مقترح لتحفيز الاعتماد والجودة. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 7(2)، 163-193.

- الاقتباس من رسالة ماجستير أو دكتوراه:

القاضي، إيمان عبدالله. (1429هـ). النباتات الطبيعية للبيئة الساحلية بين رأسي تنورة والملوح بالمنطقة الشرقية: دراسة في الجغرافيا النباتية وحماية البيئة. (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية الآداب للبنات، الدمام: جامعة الملك فيصل.

- الاقتباس من الشبكة العنكبوتية (الإنترنت):

مثال الاقتباس من كتاب:

المزروعي، م. ر.، و المدني، م. ف. (2010م). تقييم الأداء في مؤسسات التعليم العالي. المعرِّف الرقمي (DOI:10.xxxx/xxxx-xxxxxxxx-x)، أو برتوكول نقل النصوص التشعبي (http://www....)، أو الرقم المعياري الدولي للكتاب (ISBN: 000-0-00-000000-0).

مثال الاقتباس من مقالة في دورية:

المدني، م. ف. (2014م). مفهوم الحوار في تقريب وجهات النظر. المجلة البريطانية لتكنولوجيا التعليم، 11(6)، 225-260. المعرِّف الرقمي (DOI:10.xxxx/xxxx-xxxxxxxx-x) أو برتوكول نقل النصوص التشعبي (http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111)، أو الرقم المعياري التسلسلي الدولي للمجلة (ISSN: 1467-8535).

16) يلتزم الباحث بترجمة (أو رومنة) أسماء المصادر والمراجع العربية إلى اللغة الإنجليزية في قائمة المصادر والمراجع. مثال:

الجبر، سليمان. (1991م). تقويم طرق تدريس الجغرافيا ومدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم وتخصصاتهم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الملك سعود- العلوم التربوية، 3(1)، 143-170.

Al-Gabr, S. (1991). The Evaluation of Geography Instruction and the Variety of its Teaching Concerning the Experience, Nationality, and the Field of Study in Intermediate Schools in Saudi Arabia *(in Arabic). Journal of King Saud University-Educational Sciences*, *3*(1), 143-170.

17) تستخدم الأرقام العربية الأصلية (0 ، 1 ، 2 ، 3، ....) في البحث.

ثانياً – المرفقات المطلوب إرسالها للمجلة :

1) نسخة إلكترونية من البحث بصيغة (Word).
2) السيرة الذاتية للباحث، متضمنة اسمه باللغتين العربية والإنجليزية، وعنوان عمله الحالي، ورتبته العلمية.
3) نموذج طلب نشر بحث في المجلة. (تجدونه بموقع المجلة).
4) نموذج تعهد بأن البحث غير منشور أو مقدم للنشر في مكان آخر. (تجدونه بموقع المجلة).

ترسل كافة المرفقات على البريد الإلكتروني:

h.journal.nbu@gmail.com

وترسل أيضاً على:

h.journal@nbu.edu.sa

ثالثاً – تنبيهات عامة :

1) أصول البحث التي تصل إلى المجلة لا تردّ سواء أنشرت أم لم تنشر.
2) الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر أصحابها.
3) تؤول جميع حقوق النشر للمجلة في حال إرسال البحث للتحكيم وقبوله للنشر، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر دون إذن كتابي مسبق من رئيس هيئة التحرير.
4) عند رفض البحث يبلغ صاحبه بالرفض دون إبداء الأسباب.

المحتويات

الأبحاث باللغة العربية

الأبحاث باللغة الإنجليزية

الأبحاث باللغة العربية

أثر السياق اللغوي في تعدد الأوجه الإعرابية للأسماء
(دراسة نحوية لغوية لبعض آي من سورة البقرة)

خلود عبدالله العمر (*)

جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

(قدم للنشر في 1437/5/12هـ؛ وقبل للنشر في 1438/6/1هـ)

ملخص البحث: لقد حاول البحث التركيز على مجموعة قضايا أهمها: التأكيد على أن المفسرين والنحاة واللغويين قد أدركوا العلاقة التكاملية بين اللفظ ومعناه، وأنهما أصل واحد (معني ومبني) لا يمكن فصله أو تجزئته. كما أنهما يمثلان وحدة دلالية واحدة في إيضاح المعنى وتفسيره. وأن ذلك ليس نتاج الدراسات اللغوية الحديثة. أن مفهوم السياق عندهم قد ظهر على المستوى العملي الوظيفي أكثر منه على المستوى النظري الفكري، بدليل تحليلهم آراءهم النحوية المتعددة فيما يخص الوظيفة النحوية للأسماء واستنتاج أقواها تبعاً للمعطيات السياقية المتعددة، وحضور جميع عناصر السياق اللغوي في آرائهم في تفسير سورة البقرة وإعرابها، بل وظهور فكرة تضافر القرائن في احتجاجهم بقوة بعض الأوجه الإعرابية عن غيرها. أن تعدد الأوجه الإعرابية للاسم الواحد في سياقه اللغوي راجع إلى أثر شخصية المفسر واللغوي وثقافتهما واجتهادهما في تلقي المعطيات السياقية المختلفة في النص الواحد وفهمها، وانتهاجهم المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على تحليل السياق ووصف جميع جوانبه المختلفة.

الكلمات المفتاحية: أثر، السياق، الأسماء، سورة البقرة.

*****

The Effect of the Linguistic Context on Variation of the Parsing of Nouns: A Linguistic-Syntactic Study of some Verses of Surah al-Baqara

Kholoud Abdullah Bin Omar (*)

Princess Nourah Bint Abdulrahman University

(Received 21/02/2016; accepted 28/02/2017)

Abstract: This research highlights the fact that commentators, grammarians and linguists have already recognized the integration between words and their meanings. They constitute one entity composed of meaning and form, inseparable they are. Both form one semantic unit that plays its role in revealing and communicating meaning(s). Actually, this is not one of the results of the new linguistic studies. In this research, the concept of context for them is argued to have functionally employed other than ideationally theorized. This is evidenced by the various analyses of their multiple syntactic views regarding the syntactic roles of nouns, and reaching the strongest view based on the available contextual input. It is also proved by the inclusion of all linguistic context elements in their interpretation and parsing of the verses of surah al-Baqara. Moreover, another proof is the idea of "evidences consolidation" in judging and weighing views against each other. This study also sheds light one last subject: multiplicity of how a noun is parsed in its linguistic context heavily relies on the commentator's and linguist's knowledge of and his discretion at assimilating the different contextual input (readings) of the same text. They also adopted a descriptive analytical approach that is based on analyzing contexts and describing their different aspects.

Key words: Effect, context, nouns, surah al-Baqara.

(*) للمراسلة:
أستاذ مساعد بقسم اللغة العربية، كلية الآداب، جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، الرياض، ص.ب 84428، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:
Faculty of Arts, Department of Arabic Language,
Princess Nourah Bint Abdulrahman University,
Riyadh, P.O.Box:84428, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: k.alomar@windowslive.com

ejournal.nbu.edu.sa

DOI: 10.12816/0037195

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف خلق الله، أما بعد:

فإن من نافلة القول أن البحث في القرآن وعلومه يعد مطلباً شرعيا، وهو مطلب يتطلب سعة من الثقافة في علوم شتى، والوقوف عليها خاصة: (كتب التفسير وكتب اللغة)؛ ولذا فإن تلك الدراسة قد حاولت السير في هذا الميدان؛ لتركز جزءًا من الضوء على بعض آي من سورة البقرة، أعظم سور القرآن وأطولها، قال فيها محمد صلى الله عليه وسلم: (إن أخذها بركة وتركها حسرة) (صحيح مسلم 804) كما تنظر في أثر السياق اللغوي في تعدد بعض الأوجه الإعرابية للاسم الواحد في بعض آي هذه السورة.

وهذه الدراسة تهدف إلى:

- الكشف عن جذور نظرية السياق عند مفسري القرآن الكريم ومعربيه على المستوى العملي الوظيفي؛ وأن هذه النظرية ليست وليدة النتاج الغربي.
- إبراز اعتدادهم بجميع عناصر السياق بشقيها اللفظي والمقامي، وأثر ذلك في تعدد الأوجه الإعرابية للأسماء.
- إبراز دور تضافر القرائن في تقوية وجه دون آخر للألفاظ داخل سياقاتها.
- الكشف عن أهم قرينة اعتد بها المعربون، والمفسرون، في اختيار الوظيفة النحوية للأسماء.

ولتحقيق ذلك فإن هذه الدراسة قد اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي، الذي يقوم على تتبع بعض هذه المواضع وملاحظتها والتي تعددت فيها الأوجه الإعرابية للاسم الواحد عند النحاة والمفسرين في كتب النحو والتفسير، وإعراب القرآن، التي تم فيها تقوية وجه دون آخر اعتداداً بأحد قرائن السياق، واستعراض هذه الأوجه، وتحليل آراء قائليها، وربط الآراء والترجيحات بالمعطيات السياقية المختلفة.

إن طبيعة الدراسة قد تطلبت أن تكون في مبحثين خلاف (التمهيد)الذي فيه:

- تعريف السياق وأقسامه.
- لمحة عن اعتداد العلماء بالسياق في تحديد المعاني.

المبحث الأول: اعتداد النحاة والمفسرين بسياق اللفظ في ترجيح الأوجه الإعرابية للأسماء.

المبحث الثاني: اعتداد النحاة والمفسرين بسياق المقام (المعنى) في ترجيح الأوجه الإعرابية للأسماء.

الخاتمة وفيها أهم النتائج، والتوصيات.

والمصادر والمراجع.

الدراسات السابقة:

أ/ السياق القرآني وأثره في الترجيح الدلالي، المثنى عبدالفتاح محمود، رسالة دكتوراه، جامعة اليرموك، (2005م).

ب/ السياق القرآني وأثره في الكشف عن المعاني، عبدالله، زيد عمر، (1423هـ)، مجلة جامعة الملك سعود، م15، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية.

ج/ قرينة السياق وأثرها في النص القرآني لعبدالباقي الخزرجي(2011م)، مجلة كلية التربية الأساسية العدد 68، 2011، الجامعة المستنصرية.

د/ السياق القرآني وأثره في التفسير، لعبدالرحمن المطيري(2008م)، (دراسة نظرية وتطبيقية من خلال تفسير ابن كثير) رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في التفسير وعلوم القرآن، جامعة أم القرى.

التمهيد

- **تعريف السياق وأقسامه:**

السياق في اللغة من السوق، وهو سوق الإبل وغيرها يسوقها سوقاً وسياقاً، وانساقت الإبل وتساوقت إذا تتابعت، والمساوقة: المتابعة، والمنساق: التابع. (الأزهري، 1964م، ج:9، ص:234).

وجاء أيضاً: وساقة الجيش: مؤخره (الفيروزآبادي، 1426هـ، ص:895).

وجاء في وصف مشية النبي _صلى الله عليه وسلم_: كان يسوق أصحابه، أي يقدمهم ويمشي خلفهم تواضعاً، ولا يدع أحداً يمشي خلفه.

وفي جميع ما تقدم دلالة على كون السياق مشتملاً على المُساق أوله وآخره.

وهو في الاصطلاح كما عرفه (حسان، 1413هـ، ص: 375) بأنه: التوالي من جانبين: جانب سياق النص، ويراد به توالي العناصر التي يحقق بها التراكيب والسبك، وجانب سياق الموقف، ويراد به الأحداث التي صاحبت الأداء اللغوي، وكانت ذات علاقة واتصال به.

فجانب سياق النص عنده يشمل مستويات اللفظ المعجمية، والدلالية، وهو سياق داخلي، لا يخرج عن حدود العبارة الملفوظة.

وجانب سياق الموقف، وهو سياق المقام ويشمل جميع الظروف الخارجية الملابسة للنص الملفوظ، زمانية كانت أم مكانية، وحال الأشخاص المتكلمين، والمخاطبين، ويسمى أيضاً في الدراسات اللغوية الحديثة بالمسرح اللغوي، ويسميه فيرث: بسياق الحال، كما يمكن أن يقسم هذا الجانب إلى ثلاث مستويات مختلفة: المستوى العاطفي و المستوى الثقافي، ومستوى الموقف، ولكل مستوى من هذه المستويات دور مهم في تحديد دلالات الألفاظ ومعانيها.

- **لمحة عن اعتداد العلماء بالسياق في تحديد المعاني:**

اعتد العلماء من مفسرين ونحاة وبلاغيين بالسياق اللفظي والمعنوي معاً، وجعلوهما السبيل الأمثل في فهم الموقف اللغوي، ومكوناته التركيبية.

1. فسيبويه (1983م، ج: 2، ص: 130) مثلاً في كتابه (الكتاب) يشير إلى أهمية وجود القرينة المصاحبة للموقف اللغوي والتي تغني عن ذكر بعض العناصر المستقرة في ذهن المتكلم فيقول: (وذلك إذا رأيت صورة شخص فصار آية لك على معرفته فقلت: عبدُالله وربي، كأنك قلت: ذاك عبدالله، أو هذا عبدالله).
2. وعبد القاهر الجرجاني في كتابه أسرار البلاغة (الجرجاني، 1412هـ، ص: 4) – الذي يعد عند كثير من الباحثين واضع نظرية النظم– يرى أن جمال العبارة ليس في اللفظ، بل في نظم الكلام، وسياقه، وأسلوبه، وضرورة مطابقة الكلام لمقتضى الحال.
3. ويشير ابن دقيق العيد إلى أهمية القرائن والسياق في كتابه إحكام الأحكام (الفقي وشاكر، 1372هـ، ج: 2، ص: 225) فيقول إنها هي المرشدة إلى بيان المجملات، وتعيين المحتملات.
4. ويقول ابن تيمية في مجموع الفتاوى (ابن تيمية، 1416هـ، ج: 6، ص: 124): إن الدلالة في كل موضع بحسب سياقاته، وما يحف به من القرائن اللفظية والحالية.
5. ويشير الكلبي (1415هـ، ج: 1، ص: 9) إلى أهمية النظر في السابق واللاحق من الكلام فيقول: «أن يشهد بصحة القول سياق الكلام، ويدل على ما قبله وما بعده...».
6. ويذكر السعدي في تفسيره أهمية النظر في أسباب النزول، وأحوال الأشخاص، والأرض، والأمكنة المحيطة بالنص، وأنها عنصر أساس في فهم ملابسات اللفظ ومراد المعنى. (معلا، 1423هـ، ص: 26)
7. وفي أهمية النظر في عود الضمير ومرجعه يقول (الكلبي، 1415هـ، ج: 4، ص:241) في قوله تعالى: ﴿**إِنَّ الإِنْسَانَ لِرَبِّهِ لَكَنُودٌ * وَإِنَّهُ عَلَى ذَلِكَ لَشَهِيدٌ**﴾ [العاديات: 6-7] يحتمل أن يعود الضمير في (إنه) على (الإنسان) أو على (رب الإنسان)، ولكن النظم الكريم يدل على عوده على ﴿**الإِنْسَانَ**﴾ وإن كان هو الأول في اللفظ بدليل قوله بعده ﴿**وَإِنَّهُ لِحُبِّ الخَيْرِ لَشَدِيدٌ**﴾ فإنه للإنسان بلا منازع، وتفريق الضمائر يجعل الأول للرب، والثاني للإنسان وهذا لا يليق بالنظم الكريم.
8. وبضرورة النظر إلى مقاصد المتكلم وعاداته الاجتماعية والأخلاقية وحركاته المصاحبة للحدث اللغوي يقول (الشاطبي، 1425هـ، ج:4، ص: 21): (وجوه الاستعمال كثيرة، ولكن ضابطها مقتضيات الأحوال التي هي ملاك البيان).
9. وفي تقدير العناصر المحذوفة المستنبطة من نظم الكلام وفحواه، يقول العز ابن عبدالسلام، (1407هـ، ص: 250):

«المحذوفات التي يجوز حذفها والنطق بها بمثابة المنطوق به لفظاً ومعنى فلا يحذفون إلا ما لو نطقوا به لكان أحسن، وأفصح، وأكمل في ملاءمة لفظ ذلك السياق، ومعناه، ولا يحذفون ما لا دليل عليه».

المبحث الأول: اعتداد النحاة والمفسرين بالسياق اللفظي في ترجيح الأوجه الإعرابية للأسماء

للسياق اللفظي قرائن (الخزرجي، 2011م، ص: 117) يدور في فلكها ويستمد منها تأثيراته وهي المرجع في تحديد دلالات ألفاظه، وقد تتضافر هذه القرائن فيما بينها وتكون كالعلاقات الهادية إلى المعنى المقصود. ومن أبرز هذه القرائن التي اُعتد بها في سورة البقرة:

1 - الاعتداد بسياقات القرآن وقراءته:

نظر معربو القرآن الكريم إلى أن القرآن وحدة متكاملة بسياقاته، وقراءاته، يبين بعضه بعضا أو على أنه «لفظة واحدة وخبر واحد موصول بعضه ببعض، ومضاف بعضه إلى بعض، ومبني بعضه على بعض» (ابن حزم، د.ت، ج:2، ص: 35).

ومن ذلك قوله تعالى: ﴿**وَإِذْ يَرْفَعُ إِبْرَاهِيمُ الْقَوَاعِدَ مِنَ الْبَيْتِ وَإِسْمَاعِيلُ رَبَّنَا تَقَبَّلْ مِنَّا إِنَّكَ أَنْتَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ**﴾ [البقرة:127]

جاء في إعراب (إسماعيل) وجهان (العكبري، 1418هـ، ج:1، ص:98، الحلبي، 1406هـ، ج:2، ص:479): الأول: أن الواو للحال، و(إسماعيل) مبتدأ، وخبره محذوف، تقديره (وإسماعيل يقول...)، ويكون إبراهيم – عليه السلام – على هذا المعنى مختصاً ببناء الكعبة، وإسماعيل مختصاً بالدعاء (الحلبي1406، ج: 2، ص:114)، وقالوا ذلك؛ لأن إسماعيل كان حينئذٍ طفلاً صغيراً.

الثاني: أن الواو لعطف المفردات، و(إسماعيل) عليه السلام معطوف على (إبراهيم) عليه السلام، مشترك معه بالفاعلية، وتكون (ربنا تقبل منا) معمولة لحال مقدرة منهما معاً تقديرها: قائلين ربنا تقبل منا.

ومن قال بالرأي الثاني جعله الأظهر، واعتد بأمرين:

1. قراءة أُبيّ بن كعب وعبدالله بن مسعود بإظهار جملة (يقولان) في مصحف عبدالله ابن مسعود: (وإذ يرفع إبراهيم القواعد من البيت وإسماعيل يقولان ربنا تقبل منا إنك أنت السميع العليم) (الفراء، د.ت، ج:1، ص:78؛ الزمخشري، 1418هـ، ج:1، ص: 322).
2. إجماع أهل التأويل (البيضاوي، 1421هـ، ج:1، ص:534؛ السيواسي، 1427ه، ج:1، ص:74) على أن إسماعيل _عليه السلام_ كان مشاركاً والده ببناء البيت، يقول الطبري (1414هـ، ج:1، ص: 712) في ذلك: (وإنما قلنا ما قلنا من ذلك بإجماع جميع أهل التأويل على أن إسماعيل معني بالخبر الذي أخبر الله عنه، وعن أبيه أنهما كانا يقولانه.

وهـذا موضـع مـن المواضـع التـي تضافـرت فيـه القرائـن المعنويـة مـع اللفظيـة وإن كانـت قرينـة الاعتـداد بقـراءات القـرآن هنـا هـي الظاهـرة، إلا أن النظـر في مقتـضى حـال إبراهيـم وابنـه إسـماعيل ومـا بينهـما مـن الأمـور الحياتيـة كانـت محـط نظـر المفسرين عنـد ترجيحهـم لأحـد الأوجـه الإعرابيـة.

ومـن الاعتـداد بقـراءات القـرآن أيضاً قولـه تعالى: ﴿آمَـنَ الرَّسُـولُ بِـمَا أُنْـزِلَ إِلَيْهِ مِـنْ رَبِّـهِ وَالْمُؤْمِنُـونَ كُلٌّ آمَـنَ بِـاللهِ وَمَلَائِكَتِـهِ وَكُتُبِهِ وَرُسُـلِهِ﴾ [البقـرة:285].

جـاء في (المؤمنـون) وجهـان (العكـبري، 1418هـ، ج:1، ص:190؛ الزمخـشري، 1418هـ، ج:1، ص:518؛ الحلبـي، 1406هـ، ج:2، ص:691؛ ابـن عاشـور، 1984م، ج: 3، ص: 132):

الأول: أن تكـون معطوفـة عـلى فاعـل (آمـن) وهو الرسـول. والـواو لعطـف المفـردات ويحسـن الوقوف عـلى (المؤمنـون) آنـذاك، لأن معنى الـكلام عندها تام.

الثـاني: أن تكـون مبتـدأ، و(كل) مبتدأ ثـان، وخبره (آمـن) والجملـة الاسـمية (كل آمـن) في موضـع الخبر لـ(المؤمنـون)، وعـلى هـذا فالـواو لعطف الجمـل، ولا يحسـن الوقـوف عـلى (المؤمنـون) آنذاك.

وقـد قـوى الوجـه الأول أبـو حيـان (1983م، ج:2، ص: 756)، واقتـصر عليـه الزجـاج في معـاني القـرآن (1986م، ج:1، ص: 313)، والسـيواسي في عيون التفاسـير (2006م، ج:1، ص:140)، وضعف الوجـه الثـاني ابـن عاشـور، وذكـر أن مـن قال بـه فقد شـذ عن الذوق العـربي (ابن عاشـور، 1984م، ج:3، ص: 132). وفي رأيـي أن قوة الوجـه الأول راجعة إلى أمور:

1. مجـيء قـراءة عـلي بـن أبي طالـب وعبـدالله بن مسـعود (وآمـن المؤمنون) (الحلبـي، 1406هـ، ج:2، ص:691، أبـو حيـان، 1983م، ج:2، ص:756) حيـث أظهـرت هـذه القـراءة مـا دلـت عليـه واو العطـف التـي تفيـد التشريـك في الحكـم بين المفـردات في الوجـه الأول. وقد اعتـد أبـو حيـان (1983م، ج:2، ص:756) بهـذه القراءة عـلى قوة الوجـه الأول؛ ممـا يدلل عـلى أن القـرآن بقراءاتـه المتعـددة وسـياقاته المتعـددة وحـدة واحـدة يعضـد بعضـه بعضاً.
2. مجـيء (المؤمنـون) معطوفة على الرسـول أقوى في بيـان تبعيتهـم لـه وأنهـم معـه فيـما آمـن بـه. إلا أنـه قُـدم عليهـم لأن إيمانـه هـو المتقـدم (أبـو حيـان، 1995م، ج:1، ص:419) وهـم التابعـون.
3. أن القـول بالوجـه الثـاني يحتـاج إلى تقدير رابط محـذوف يربـط جملـة الخـبر (كل آمـن) بالمبتـدأ (المؤمنـون) وتقديـره (كل منهـم آمـن). وعدم القـول بدعـوى الحذف أقـوى مـن ادعائه.

ومنـه أيضـاً قوله تعـالى: ﴿مَا يَـوَدُّ الَّذِينَ كَفَـرُوا مِنْ أَهْـلِ الكِتَـابِ وَلا الْمُشْرِكِـينَ أَنْ يُنَـزَّلَ عَلَيْكُـم مِـنْ خَيْرٍ مِـنْ رَبِّكُمْ﴾ [البقـرة:105].

جـاء في (ولا المشركـين) قـولان عـلى أن (لا) فيهـما زائـدة للتوكيد (الحلبـي، 1406هـ، ج:2، ص:53 أبو حيـان، 1983م، ج:1، ص:545):

الأول: أن تكـون معطوفـة عـلى موضـع (الذيـن)،

فيقتضي ذلك رفعها؛ إلا أنها خفضت على الجوار، كما خفض (أرجل) في قوله تعالى: ﴿بِرُءُوسِكُمْ وَأَرْجُلَكُمْ﴾ [المائدة: 6] وإن كانت في موضع النصب (القيسي، 1404هـ، 1/ 406، الداني 1404هـ، ص:82).

الثاني: أن تكون معطوفة على (أهل) والتقدير: ﴿مَا يَوَدُّ الَّذِينَ كَفَرُوا مِنْ أَهْلِ الكِتَابِ وَلا الْمُشْرِكِينَ﴾ [البقرة: 105] وجعل هذا القول هو الظاهر لمجيء ما مثله في سورة البينة في قوله تعالى: ﴿لَمْ يَكُنِ الَّذِينَ كَفَرُوا مِنْ أَهْلِ الكِتَابِ وَالْمُشْرِكِينَ﴾ [البينة: 1] على أنها معطوفة على (أهل) أيضاً. ومن قال بالقول الأول اعتد بجواز رفع (المشركين) عطفاً على (الذين)، وقد أجاز عطفها كل من (الفراء، د.ت، ج:1، ص:70) والنحاس (1985م، ج:1، ص:254) والتقدير (ما يود الذين كفروا والمشركون) إلا أنه لم يقرأ بها (الحلبي، 1406هـ، ج:2، ص:53).

وقوله تعالى أيضاً: ﴿فَقَدْ ضَلَّ سَوَاءَ السَّبِيلِ﴾ [البقرة: 108]

جاء في (سواء) قولان:

الأول: يذهب إلى أنها بمعنى (قَصْد)، وبالتالي فهي مفعول به للفعل (ضل)، وعليه (الفراء، د.ت، ج:1، ص:170) والزجاج (1986م، ج:1، ص:73) والطبري (1414هـ، ج:1 ص:639).

الثاني: يذهب إلى أنها بمعنى (وسط)، فتكون ظرف مكان، ويكون المعنى: فقد ضل وسط واعتدال السبيل، وعلى هذا الرأي أبو عبيدة (1381هـ، ص:85)، و العكبري (1418هـ، ج:1، ص:88)، وأبو حيان (1983م، ج:1، ص: 557)، والبيضاوي (1421هـ، ج:1، ص:128) وغيرهم (الحلبي، 1406هـ، ج:1، ص:166، السيواسي، 1427هـ، ج:1، ص:68). ومن قال بهذا القول وجعله الرأي الصحيح اعتد بمجيء هذه اللفظة بمثل هذا المعنى في سياق قرآني آخر وهو قوله تعالى: ﴿فَاطَّلَعَ فَرَآهُ فِي سَوَاءِ الْجَحِيمِ﴾ [الصافات: 55]، واعتد بما جاء من كلام العرب وشعرهم مؤيداً هذا المعنى في هذا السياق ومنه قول عيسى ابن عمر: **(وما زلت أكتب حتى انقطع سوائي)** أي: وسطي (الأزهري، 1964م، ج:13ص:126؛ الزبيدي، 1306هـ، ج:38، ص:176).

وقول حسان بن ثابت أيضاً:

يا ويح أَصْحَابِ النبي ورَهْطِه
بعد المُغَيَّبِ في سَوَاءِ المُلْحَدِ

وفي هذا تضافر القرائن _أيضاً_ في الترجيح فكما أنه اعتد بسياقات القرآن الأخرى اُعتد أيضاً بما شاع واطرد من استعمالات العرب لكلمة (سواء).

2 - الاعتداد بسياقات النص النبوي الشريف:

تُعد السنة النبوية الشريفة جزءاً مهما في بيان المعاني والأحكام، ولا مناص من ربط المتواتر منها بالقرآن وسياقاته وقراءاته، فالحديث والقرآن كله كلفظة واحدة فلا يحكم بآية دون أخرى ولا بحديث دون آخر.

ومما جاء من ذلك في سورة البقرة قوله تعالى: ﴿وَمَنْ يَرْغَبُ عَنْ مِلَّةِ إِبْرَاهِيمَ إِلاَّ مَنْ سَفِهَ نَفْسَهُ﴾ [البقرة:130]. جاء في نصب (نفس) أوجه

(الزجاج، 1986م، ج:1، ص:183؛ الأزهري، 1964م، ج:6، ص:131، 132؛ الطبري، 2001م، ج:1، ص:719، 720).

الأول: أنها مفعول به للفعل (سفه) حيث جاء تعديته بنفسه دون واسطة.

الثاني: أنها مفعول به للفعل (سفه) لتضمينه معنى فعل متعد بنفسه، وقدره الزجاج وابن جني بـ(جهل)، وقدره أبو عبيدة بـ(أهلك).

الثالث: أنها منصوبة على نزع الخافظ والتقدير: سفه في نفسه.

الرابع: أنها تمييز (الفراء، د.ت، ج:1، ص:79؛ الطبري 2001م، ج:1، ص:720).

الخامس: أنها توكيد معنوي لمؤكد محذوف تقديره: سفه قوله نفسه.

وقد رُجِّح القول الأول وجُعِل المختار؛ لأنه القول الذي يوافق السياق النبوي الشريف، فقد جاء عنه _صلى الله عليه وسلم_: (الكبر أن تسفه الحق وتغمض الناس) (صحيح مسلم) وهو السياق الذي عليه كلام العرب أيضاً في تعدي الفعل (سفه) بنفسه – دون القول بالتضمين أو بحذف حرف الجر، وهما غير مقيسين – فقد حُكِي عن ابن الخطاب ويونس أيضاً (الأزهري، 1964م ج:6، ص:132، الحلبي، 1406هـ، ج:2، ص:120): أنها لغة للعرب، وهو اختيار الزمخشري (1418هـ، ج:1، ص:324).

وجاء في لسان العرب أن تعدي الفعل (سفه) بنفسه لغة عالية، وجاء فيه: وقد سَفِه حَلمَه ورأيه ونَفْسَه سَفَها وسفاهة (ابن منظور، 1414هـ، ج:3، ص:299). وعلى هذا الرأي أبو حيان (1983م، ج:1، ص:628)، والبيضاوي (1421هـ، ج:1، ص:139)، والحلبي (1406هـ، ج:2، ص:120)، وابن منظور (1414هـ، ج:3، ص:399)، والحنبلي (1419هـ، ج:2، ص:496). وفي هذا الموضع الاعتداد بكلام العرب الفصحاء _أيضاً_ بجانب الاعتداد بسياق الحديث الشريف.

3 – الاعتداد بالسابق واللاحق من السياق:

ويراد به النصوص السابقة واللاحقة للنص المراد بيانه وإعرابه، وعدم استيفاء دراسة هذه النصوص عند تناول الألفاظ ومعانيها يعد بمثابة اجتزاء الكلام وقطعه عن أطرافه ومراده؛ لذا أولى معربو القرآن هذا الجانب عناية كبيرة، فكانوا ينظرون إلى صدر الآيات وأعجازها معاً.

أولاً: الاعتداد بالسابق:

ومنه قوله تعالى: ﴿**لِلْفُقَرَاءِ الَّذِينَ أُحْصِرُوا فِي سَبِيلِ اللهِ لا يَسْتَطِيعُونَ ضَرْبًا فِي الأَرْضِ يَحْسَبُهُمُ الجَاهِلُ أَغْنِيَاءَ مِنَ التَّعَفُّفِ تَعْرِفُهُم بِسِيمَاهُمْ لا يَسْأَلُونَ النَّاسَ إِلْحَافًا**﴾ [البقرة:273].

الإلحاف هو الإلحاح والمبالغة في السؤال (الأزهري، 1964م، ج:3، ص:445؛ ابن منظور، 1414هـ، ج:5، ص:96)، وجاء في نصبه ثلاثة أوجه (ابن عاشور، 1984م، ج:3، ص:76؛ شيخ زادة، 1999م، ج:1، ص:585).

الأول: أنه مصدر منصوب على الحال والتقدير: ملحفين، وعليه النحاس (النحاس، 1418هـ،

ص:340)، والقرطبي (1964م، ج:2، ص:294).

الثاني: أنه مفعول من أجله.

الثالث: أنه مفعول مطلق مبين للنوع من فعل ليس من لفظه، والتقدير: يسألون الناس سؤال إلحاح، على حذف المضاف ونيابة المضاف إليه منابه وقيل: بل فعله محذوف من لفظه تقديره: يلحفون إلحافاً.

وفي رأيي أن تعدد الأوجه الإعرابية لهذا المصدر راجع إلى تعدد المعنى الذي يحتمله السياق بالنظر للوصف السابق لهذا المصدر، فهذه الآية نزلت (الطبري، 2001م، ج:2، ص:1588) في فقراء المهاجرين الذين خرجوا من ديارهم وأموالهم بمكة وجاءوا إلى ديار الهجرة، وكانوا لا يستطيعون تجارة ولا زراعة – وقيل نزلت في أصحاب الصفة وكانوا فقراء يخرجون في كل سرية يبعثها النبي صلى الله عليه وسلم- وقد نعتهم الله بقوله ﴿**يَحْسَبُهُمُ الجَاهِلُ أَغْنِيَاءَ مِنَ التَّعَفُّفِ**﴾ [البقرة:273]. واحتمل هذا معنيين لـ (إلحافاً):

الأول: أنهم لا يسألون ولا يلحون معاً، لأن في إثبات السؤال لهم نفي التعفف المذكور لأجل ذلك قدر الفراء (د.ت، ج:1، ص:181) معطوفاً محذوفاً بعد (إلحافاً) وهو: إلحافاً وغير إلحافٍ. وعلى هذا الرأي أيضاً الطبري (2001م، ج:1، ص:1591) والزجاج (1986م، ج:1، ص:304).

الثاني: أنهم يسألون ولكن عند الضرورة، دون إلحاح؛ لأن من عادة العرب أنها عندما تنفي حكماً عن محكوم عليه مقيد بقيد فالأكثر انصراف النفي لذلك القيد فقط وهو (الإلحاح) فيكون المعنى ثبوت سؤالهم ونفي الإلحاح فيه.

فإن كان السياق على المعنى الأول ففي (إلحافا) وجه واحد وهو النصب على المفعول له، وإن كان على المعنى الثاني فيجوز فيه وجهان: النصب على الحال أو المفعول المطلق.

﴿صِبْغَةَ اللَّهِ وَمَنْ أَحْسَنُ مِنْ اللَّهِ صِبْغَةً وَنَحْنُ لَهُ عَابِدُونَ﴾ [البقرة:138] . جاء في نصب (صبغة) ثلاثة أوجه (أبو حيان، 1983م ج:1، ص:656، القرطبي، 1964م، ج:1، ص:550): الأول: أنها بدل من (ملة) المتقدمة في قوله تعالى: ﴿قُلْ بَلْ مِلَّةَ إِبْرَاهِيمَ حَنِيفًا﴾ وعليه الفراء (د.ت، ج:1، ص:82)، والنحاس (1985م، ج:1، ص:267).

الثاني: أنها منصوبة إما على الإغراء أو على تقدير فعل محذوف بـ: اتبعوا صبغة، وعليه الكسائي (القرطبي، 1964م، ج:1، ص:550) والعكبري (1418هـ، ج:1، ص:102).

الثالث: أنها مصدر مؤكد للفعل في (قولوا آمنا) وعلى هذا الرأي سيبويه (1983م، ج:1، ص:382)، والزمخشري (1418هـ، ج:1، ص:335-336)، وأبو حيان (1983م، ج:1، ص:656)، والسيواسي (1427هـ، ج:1، ص:77). وقوي هذا الوجه لما فيه من التناسب المعنوي لدلالة اللفظ في (آمنا، وصبغة) فمعنى (قولوا آمنا) أي: صبغنا الله بالإيمان صبغة وطهرنا، وسمي الإيمان صبغة لما فيه من

الأثـر الواضـح في النفـوس كـما أن للصبـغ أثـر واضـح عـلى الثيـاب، وضُعِّـفَ الرأيـان الآخـران، لمخالفتهـما السـياق أيضـاً، فالقـول بالبدلية يـؤدي إلى قطـع المعطوف (ونحـن لـه عابدون) عـن المعطـوف عليـه (قولـوا آمنا)، كـما أن فيـه قطـع البـدل عـن المبـدل منـه بجمـل كثـيرة. يقـول الزمخـشري (1418هـ، ج:1، ص:336) في ذلك: «وقولـه: ﴿وَنَحْـنُ لَـهُ عَابِـدُونَ﴾ عطـف عـلى آمنـاً بالله، وهـذا العطـف يـرد قـول مـن زعـم أن (صبغـة الله) بدل مـن ملـة إبراهيـم أو نصـب عـلى الإغـراء بمعنـى عليكم صبغـة الله، لمـا فيـه مـن فـك النظـم وإخـراج الـكلام عن التئامـه وانقسـامه».

وقوله تعـالى: ﴿وَقَالُوا كُونُـوا هُودًا أَوْ نَصَـارَى تَهْتَدُوا قُـلْ بَـلْ مِلَّـةَ إِبْرَاهِيـمَ حَنِيفًـا﴾ [البقـرة:135]. اختلـف في تقديـر الناصـب لـ(ملـة) عـلى ثلاثـة أوجـه (الطـبري، 2001م، ج:1، ص:725، الحلبـي، 1406هـ، ج:2، ص:135).

الأول: أنهـا منصوبـة عـلى الإغـراء، والتقديـر (الزموا ملـة) وهـو رأي أبي عبيدة.

الثـاني: أنهـا منصوبـة عـلى نـزع الخافـض، والتقديـر: (نقتـدي بملـة).

الثالـث: أنهـا منصوبـة عـلى تقديـر فعـل محـذوف دل عليـه السـياق المتقـدم في الآيـة فقـدره بعـض النحويـين بـ(نكـون ذوي ملـة) عـلى تقديـر مضـاف اعتـماداً عـلى (كونـوا) المتقدمـة، وتكـون (ملـة) خـبراً عنهـا، وقـدره غيرهـم بـ(نتبـع ملـة) اعتماداً عـلى السـياق المتقـدم أيضاً؛ لأن معنـى: (كونوا هوداً) أي: اتبعوهـم. وعلى هذا الرأي الفراء (د.ت، ج:1، ص:82)، والطبري (2001م، ج:1، ص:725)، والزمخـشري (1418هـ، ج:1، ص:334)، والقرطبـي (1964، ج:1، ص:546)، والعكـبري (1418هـ، ج:1، ص:102)، والحلبـي (1406ه، ج:2، ص:135)، والشـوكاني (1414هـ، ج:1، ص:279).

ثانياً: الاعتداد باللاحق:

ومنـه قولـه تعـالى: ﴿وَأُشْرِبُـوا فِي قُلُوبِهِـمُ الْعِجْـلَ﴾ [البقـرة:93].

جـاء في معنـى الفعـل (أُشْرِبُـوا) قـولان تبـع أحدهما وقوع حذف في المضافـات (أبو حيان، 1983م،1/ 495؛ القرطبـي، 1964م،ج:1، ص: 454؛ الحنبـلي، 1419ه، ج: 2، ص:92، 93).

الأول: أن تكـون بمعنـى خالـط وامتـزج (الأزهري، 1964م،ج: 11، ص:354؛ ابـن منظـور، 1414هـ)، جـاء أن الإشراب مخالطـة المائـع الجامـد، وتوسـع فيـه حتـى صـار في اللونـين، وقالـوا: أُشرب البيـاض حمـرة أي: خالطهـا، وتبـع هـذا المعنـى ضرورة تقديـر مضـاف أو مضافـين محذوفـين ناب عنهـما المضاف إليـه، والتقدير: حـب العجـل أو حـب عبادة العجـل؛ وذلـك لأن العجل لا يـشرب بـل المُـشرب حـب عبادتـه وحسـن حـذف ذينـك المضافـين وإسـناد الإشراب إلى ذات العجل مبالغة وكأنـه بصورتـه أُشربـوه (الفـراء، د.ت، ج:1، ص:61؛ الأزهـري، 1964م، ج:11، ص:304؛ النحـاس، 1985م، ج:1، ص:248).

الثـاني: أن يكـون الإشراب حقيقة ولا حـذف؛ وذلك أنـه نقـل أن موسـى عليـه السـلام بـرد العجـل بالمـبرد

ورماه في الماء، وقال لهم: أشربوا، فشرب جميعهم، فمن كان يحب العجل خرجت بردته على شفتيه ورد هذا القول باللاحق (في قلوبهم) حيث بين أن موضع الإشراب القلوب وليس غيرها.

وقوله تعالى أيضاً: ﴿**وَإِذْ جَعَلْنَا الْبَيْتَ مَثَابَةً لِلنَّاسِ وَأَمْنًا وَاتَّخِذُوا مِنْ مَقَامِ إِبْرَاهِيمَ مُصَلًّى**﴾ [البقرة:125] جاء في نصب (أَمنــاً) وجهان (أبو حيان، 1983م، ج:1، ص:608، 609، الحلبي، 1406هـ، ج:2، ص:105).

الأول: أنه (من) عطف المفردات، وتكون (أمنا) معطوفة على (مثابة).

الثاني: أنه من عطف الجمل، ويكون (أمناً) مفعولاً به لفعل محذوف تقديره: وإذ جعلنا البيت مثابة فاجعلوه أمنا لا يعتدي فيه أحد على أحد، ومن قال بهذا الوجه استدل باللاحق في هذه الآية وهو قوله تعالى: ﴿وَاتَّخِذُوا مِنْ مَقَامِ إِبْرَاهِيمَ﴾ [البقرة:125] بكسر الخاء على الأمر؛ وذلك لأجل اتباع السابق اللاحق وتناسبه معه في اللفظ والمعنى (القرطبي، 1964م، ج:1، ص:522، الداني، 1404هـ، ص:65).

وقوله تعالى: ﴿**وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ الْمَحِيضِ قُلْ هُوَ أَذًى فَاعْتَزِلُوا النِّسَاءَ فِي الْمَحِيضِ وَلَا تَقْرَبُوهُنَّ حَتَّى يَطْهُرْنَ**﴾ [البقرة:222]. اختلف النحويون (أبو حيان، 1983م، ج:2، ص:422، الحلبي، 1406هـ، ج:2، ص:420، 421، القرطبي، 1964م، ج:3، ص:78، 79) في كلمة (المحيض) في الآية بين المصدرية والاسمية تبع ذلك اختلاف في تقدير مضاف محذوف منها. فمن ذهب إلى أنها مصدر كالحيض وقد جاء: حاضت المرأة تحيض حيضاً ومحيضاً والمراد به دم الحيض، استدل باللاحق منها وهو قوله تعالى: ﴿ **قُلْ هُوَ أَذًى**﴾. وعلى هذا يكون في الآية حذف مضاف قبل المصدر والتقدير: فاعتزلوا وطء النساء زمان أو وقت المحيض، ومن ذهب إلى أنها اسم مكان لموضع الحيض وهو مقيس اتفاقاً اعتمد -أيضاً- على اللاحق من السياق في قوله تعالى: (فاعتزلوا النساء في المحيض)، ويلزم ذلك تقدير مضاف محذوف في الآية قبله، والتقدير: هو ذو أذى. ويتبع هذا الخلاف خلاف آخر في عود الضمير في (قل هو أذى) يقول أبو حيان: (وقوله: (هو أذى) فيه وجهان: أحدهما قاله أبو البقاء: أن يكون ضمير الوطء الممنوع وكأنه يقول: إن السياق يدل عليه وإن لم يجر له ذكر. الثاني: أن يعود على المحيض. قال أبو البقاء: «ويكون التقدير: هو سبب أذى.. وفيه نظر، فإنهم فسروا الأذى هنا بالشيء القذر فإذا أردنا بالمحيض نفس الدم كان شيئاً مستقذرًا فلا حاجة إلى تقدير حذف مضاف» (أبو حيان،1983م ج:2، ص:422).

وجوز بعض النحويين أن تكون (المحيض) الأولى مصدراً، والثانية اسم مكان ولا حذف. وفي هذا الرأي أيضاً اعتداد بالسابق فجعل (المحيض) الأولى مصدراً مناسب لما قبلها وهو (يسألونك)، وجعلها اسم مكان في الثانية مناسب _أيضاً_ لما قبلها في قوله تعالى: ﴿ **فَاعْتَزِلُوا النِّسَاءَ** ﴾.

4 – الاعتداد بدلالة اللفظ:

الأصل الاعتداد بالمعنى الدلالي المعجمي للألفاظ، لأنه المعنى الظاهر الموافق لكلام العرب، إلا أن يدل السياق اللغوي على معنى آخر، وقد رد ابن عطية أحد الأقوال في تفسير آية معللاً ذلك بقوله «لأنه إخراج لفظ بين في اللغة عن ظاهره الحقيقي إلى باطن لغير ضرورة» (ابن عطية، 1422هـ، 3/ 310). وذكر الطبري _أيضاً _أنه غير جائز ترك الظاهر المفهوم من الكلام والمعاني إلى باطن لا دلالة عليه (الطبري، 2001م، ج:1، ص:621). ومن الاعتداد بدلالة اللفظ في سورة البقرة قوله تعالى: ﴿**أَوَكُلَّمَا عَاهَدُوا عَهْدًا نَبَذَهُ فَرِيقٌ مِنْهُمْ بَلْ أَكْثَرُهُمْ لا يُؤْمِنُونَ**﴾ [البقرة:100] جاء في رفع (أكثر) قولان (الحنبلي، 1419هـ، ج:1، ص:26؛ شيخ زادة، 1999م، ج:1، ص:365؛ ابن عاشور، 1984م، ج:1، ص:625).

الأول: أنها مبتدأ وجملة (لا يؤمنون) في موضع الخبر، و(بل) هنا لعطف الجمل أفادت إضراب الانتقال من غرض إلى غرض.

الثاني: أنها معطوفة على (فريق) وجملة (لا يؤمنون) في موضع الحال منها، والعامل فيها (نبذ)، و(بل) هنا لعطف المفردات، أفادت إثبات الحكم لما بعدها ونفيه عما قبلها.

ومن قال بالوجه الأول وجعله الظاهر اعتد بالسياق المعنوي، والذي يدل على أن من نبذ عهد الله من اليهود سواء كانوا من هذا الفريق أو من غيره محكوم عليهم بعدم الإيمان (القرطبي، 1964م، ج:1، ص:461؛ أبو حيان، 1983م، ج:1، ص:520؛ شيخ زادة، 1999، ج:1، ص:365؛ ابن عاشور، 1984م، ج:1، ص:625).

ومن قال بالقول الثاني اعتد بالسياق اللفظي لكلمة (فريق)؛ حيث إنها تقع على القليل والكثير (شيخ زادة، 1999م، ج:1، ص:364)، وألحق بها التنوين الذي يفيد التقليل، وجاء رفع هذا التوهم بأن من طرح ونبذ عهد الله من اليهود هم كثر وليسوا قلة، وكان هذا ديدنهم يؤيد ذلك قوله تعالى: ﴿**أَوَكُلَّمَا**﴾.

وقوله تعالى: ﴿**ثُمَّ ادْعُهُنَّ يَأْتِينَكَ سَعْيًا**﴾ [البقرة:260] جاء في نصب (سعياً) ثلاثة أوجه (الطبري، 2001م، ج:1، ص:1545؛ الحلبي، 1406هـ، ج:2، ص:578؛ الشوكاني، 1414ه، ج:1، ص: 481):

الأول: أنه مصدر مؤكد لفعل محذوف واقع حالاً من ضمير إبراهيم _عليه السلام_ في (يأتينك) والتقدير: وأنت تسعى سعياً، وعلى هذا الخليل بن أحمد مستدلاً بالأصل الوضعي لكلمة (سعى) لأنها وصف لما يعقل (الأزهري، 1964م، ج:3، ص:90، 91؛ ابن منظور، 1414هـ، الفيروزآبادي، 1426هـ، ص:1295)، والطير ليست كذلك، قال شهاب الدين «والذي حمل الخليل _رحمه الله _على هذا التقدير أنه لا يقال عنده: (سعى الطائر) فلذلك جعل السعي من صفات الخليل _عليه السلام _لا من صفة الطير» (الحلبي، 1419هـ، 4/ 375).

وبين أبو حيان (1983م، 2/ 648) ذلك بأن المعنى: يأتينك وأنت ساع إليهن، أي يكون منهن إتيان إليك، ومنك سعي إليهن فتلتقي بهن.

الثاني: أنه مصدر منصوب على الحال من ضمير الطير، والتقدير: (ساعيات) بدلالة السياق حيث إن الغرض من ذلك ذكر مثال محسوس في عودة أرواح الطير إلى أجسادهن المقطعة (الطبري، 2001م، ج:2، ص:1545؛ الزجاج 1986م، ج:1، ص:295).

الثالث: قاله العكبري (1418هـ، 1/ 172) وهو أنه مفعول مطلق مبين للنوع، وذلك أن السعي نوع من الإتيان، إذ هو إتيان بسرعة، فكأنه قال: يأتينك إتياناً سريعاً.

وقوله تعالى: ﴿**ولكن لا تُوَاعِدُوهُنَّ سِرًّا**﴾ [البقرة:235] جاء في إعراب (سرّا) عدة أوجه (الزجاج، 1986م، ج:1، ص:272؛ أبو حيان، 1983م، ج:2، ص:522):

الأول: أنها منصوبة على نزع الخافض، والتقدير: في السرّ؛ لأن الفعل (واعد) مما يتعدى إلى مفعولين: أحدهما بحرف الجر (الزجاج، 1986م، ج:1، ص:272؛ أبو حيان، 1983م، ص:522) وعلى هذا الوجه النحاس (1985م، ج:1، ص:319)، و القرطبي (1964م، ج:3، ص:162).

الثاني: أنها نعت لمصدر محذوف والتقدير: مواعده سرّا.

الثالث: أنها حال من الفاعل في (تواعدوهن) أي لا تواعدوهن مستخفين.

الرابع: أنها مفعول به ثان للفعل (واعد) ومن قال بهذا الوجه اعتد بالعرف اللغوي لكلمة (سرّا)؛ فالطبري يرى أن السرّ هنا هو الزنا مستدلاً باستخدام العرب له بهذا المعنى، وبأقوال الشعراء الفصحاء _ أيضاً _، وفي ذلك يقول: (السرّ في هذا الموضع الزنا، وذلك أن العرب تسمي الجماع (غشيان الرجل المرأة) سرّا؛ لأن ذلك مما يكون بين الرجال والنساء في خفاء غير ظاهر مطلع عليه فيسمى لخفائه سرّا، ومن ذلك قول رؤبة (الطبري، 2001م، ج:2، ص:1354):

فعف عن أسرارها بعد العسق
ولم يضعها بين فرك وعشق

يعني بذلك: عف عن غشيانها بعد طول ملازمته ذلك، ويقول الحطيئة:

ويحرم سر جارتها عليهم
ويأكل جارهم أنف القصاع

ويرى غيره أن السرّ بمعنى النكاح، جاء في ذلك: والسرّ النكاح لأنه يكتم (الأزهري، 1964م، ج:12، ص:284)، وعلى هذا المعنى الفراء (د.ت، ج:1، ص:153)، والزجاج (1986م، ج:1، ص:272)، والعكبري (1418ه، ج:1، ص:102)، و الزمخشري (1418هـ، ج:1، ص:460)، وابن منظور (1414هـ).

5 - الاعتداد بالتقديم والتأخير:

إن الأصل في كلام العرب الإتيان به على ترتيبه؛ إلا إذا كان هناك قرينة سياقية تدعو إلى خلافه. فالقول بالتقديم والتأخير والاعتداد به في توجيه الوظيفة النحوية لبعض المفردات لا يكون دون وجود القرينة عليه. ومن الاعتداد بالتقديم والتأخير في سورة

البقرة قوله تعالى: ﴿قُلْ إِنْ كَانَتْ لَكُمُ الدَّارُ الآخِرَةُ عِنْدَ اللهِ خَالِصَةً مِنْ دُونِ النَّاسِ﴾ [البقرة:94]. جاء في خبر (كانت) ثلاثة أقوال (النحاس، 1985م، ج:1، ص:248؛ القرطبي، 1964م، ج:1، ص:456؛ شيخ زادة، 1999م، ج:1، ص:356).

الأول: أن تكون (خالصة) هي الخبر. و(عند) ظرف لها، أو للاستقرار الذي في (لكم)، ويجوز أن يكون حالاً من (الدار) والعامل فيه (كان) أو الاستقرار، وأما (لكم) فمتعلقة بـ(كان) وهو الظاهر.

الثاني: أن تكون (لكم) متعلقة بمحذوف خبر لـ(كان)، و(خالصة) حال أيضاً، والعامل فيها إما (كان)، أو الاستقرار في (لكم)، و(عند) منصوب على الاستقرار أيضاً، وعليه الزمخشري (1418هـ، 1/ 298)، وأبو حيان (1983م، ج:1، ص:169)، والبيضاوي (1421هـ، ج:1، ص:120)، وابن عاشور (1984م، ج:1، ص:614).

الثالث: أن يكون الظرف (عند) هو الخبر، و(خالصة) حال أيضاً والعامل فيها ما تقدم وكذلك (لكم)، وعليه السيواسي (1427هـ، ج:1، ص:61).

ومن قال بالوجه الثاني رأى أن (لكم) هي محط البيان والمعنى؛ لذلك قدمت؛ لأن في تقديمها اختصاصاً وحصراً لنعيم الدار الآخرة لبني إسرائيل كما زعموا دون غيرهم من الناس.

يقول ابن عاشور (1984م، ج:1، ص:614) في ذلك: «(لكم)، خبر (كانت) قدم للحصر بناء على اعتقادهم كتقديمه في قول الكميت (طريفي، د.ت، ص: 155) يمدح هشامًا بن عبدالملك حين عفا عنه من قصيدة:

لكم مسجدا الله المزوران والحصى
لكم قِبْصُهُ من بين أَثْرَى وأَقْتَرا»

6 – الاعتداد بما يتناسب مع القواعد المطردة من كلام العرب

والمراد بذلك الاعتداد بسمت العرب وطريقتهم في ترتيب ونظم كلامهم وألفاظهم، لاسيما مع المتواتر المطرد عنهم، فلا يعدل إلى غيره إلا بموجب قرينة سياقية تدعو إليه، وهو ما أشار إليه الزركشي في قوله «ليكن محط نظر المفسر مراعاة نظم الكلام الذي سيق له...»(الزركشي، 1410هـ، ج:1، ص:419). وقد اعتد معربو القرآن بهذا المطرد عند فقدان القرينة، ومما جاء منه في سورة البقرة قوله تعالى: ﴿رَبَّنَا وَاجْعَلْنَا مُسْلِمَيْنِ لَكَ وَمِنْ ذُرِّيَّتِنَا أُمَّةً مُسْلِمَةً لَكَ﴾ [البقرة:128].

جاء في قوله تعالى: ﴿وَمِنْ ذُرِّيَّتِنَا أُمَّةً مُسْلِمَةً﴾ وجهان (أبو حيان، 1983م، ج:1، ص:621 الحلبي، 1406هـ، ج:2، ص:115، الحنبلي، 1419هـ، ج:2، ص:484، ابن عاشور، 1984م، ج:1، ص:720):

الأول: أن (أمة مسلمة) معمولان لـ(اجعل) المتقدمة على باب العطف، وتكون (من ذريتنا) وصف لـ(أمة) في موضع النصب على الحال؛ لتقدمه عليها وهي نكرة.

وعلى هذا القول أبو البقاء العكبري (1418هـ، ج:1، ص:98).

الثاني: أن (من ذريتنا وأمة) المعمولان لـ (اجعل) المتقدمة على باب العطف على أن تكون (من ذريتنا) وصف نائب مناب موصوفه المحذوف وهو المفعول الأول، والتقدير: واجعل فريقاً من ذريتنا أمة مسلمة، و(أمة) المفعول الثاني و(مسلمة) وصف له.

وجُعل هذا الوجه هو الظاهر؛ لاستقامته مع فصيح كلام العرب؛ ولأن في القول الأول الفصل بين حرف العطف وبين المعطوف (أمة) بالحال (من ذريتنا) وقد منع أبو علي الفارسي وغيره من النحاة (ابن جني، د.ت، ج:2، ص:397، الحلبي، 1406هـ، ج:2، ص:116 أبو حيان، 1983م، ج:1، ص:621) هذا الفصل بالظرف، وهو بالحال آكد، وجعلوا منه قول: (ضرب الرجلَ ومتجردةً المرأةَ زيدٌ)، وأن عدم الفصل هو الشائع عند العرب.

وفي رأيي جواز كلا الوجهين؛ إذا كانت الواو لعطف الجمل وليس المفردات، وتكون (اجعل) مقدرة بعد الواو.

وقوله تعالى أيضاً: ﴿**وَقَالُوا سَمِعْنَا وَأَطَعْنَا غُفْرَانَكَ رَبَّنَا وَإِلَيْكَ الْمَصِيرُ**﴾ [البقرة:285].

جاء في نصب (غفرانك) وجهان (أبو حيان، 1983م، ج:2، ص:759، البيضاوي، 1421هـ، ج:2، ص:365، الحلبي، 1406هـ، ج:2، ص:696، السيوطي، 1418هـ، ج:2، ص:89):

الأول: أن تكون مفعولاً مطلقاً لفعل مقدر نابت عنه.

الثاني: أن تكون مفعولاً به لفعل محذوف تقديره: نسأل أو اعطنا غفرانك. ومن قال بهذا الوجه اعتد بأسباب النزول؛ حيث جاء: أن هذه الآية نزلت على رسول الله صلى الله عليه وسلم ثناء من الله عليه وعلى أمته، قال له جبريل صلى الله عليه وسلم: إن الله قد أحسن عليك وعلى أمتك الثناء فسل تعطه. فقال: أسأل غفرانك، وعليه السيواسي (1427هـ، ج:1، ص:140).

إلا أنه رُجِح الوجه الأول؛ لأن من عادة العرب وسمتهم استعمال المصدر (غفرانك) نائباً مناب فعله ملحقا بالمصادر الأخرى المشابهة له نحو سبحان الله وريحانه، وغفرانك لا كفرانك (الفراء، د.ت، ج:1، ص:188، الزجاج 1986م، ج:1، ص:314).

7 - الاعتداد بما يعود عليه الضمير:

الأصل اتحاد مرجع الضمائر في السياق الواحد؛ تجنباً لتشتيت والنظم وتفكيكه، ودعا الكفوي (1412هـ، ص:569) في كتابه الكليات إلى صون الكلام الفصيح عن تفكيك الضمائر، الذي يخل بحسن النظم.

ومما جاء في ذلك قوله تعالى: ﴿**الَّذِينَ آتَيْنَاهُمُ الْكِتَابَ يَتْلُونَهُ حَقَّ تِلاوَتِهِ أُولَئِكَ يُؤْمِنُونَ بِهِ وَمَنْ يَكْفُرْ بِهِ فَأُولَئِكَ هُمُ الْخَاسِرُونَ**﴾ [البقرة:121].

جاء في عائد الضمير في (به) أقوال (أبو حيان، 1983م، ج:1 ص:592، 593، الحلبي، 1406هـ،

ج:2و ص:95 ابن عاشور، 1984م، ج:1، ص:72):

الأول: أنه عائد على (النبي) وعليه الزجاج (1986م، ج:1 ، ص:178) والسيواسي (1427هـ، ج:1، ص:72) وإن لم يجر له ذكر إلا أن قوة الكلام دلت عليه، وقال بعض أصحاب هذا الرأي أنه قد تقدم ذكره مظهراً في قوله تعالى: ﴿**إِنَّا أَرْسَلْنَاكَ بِالْحَقِّ بَشِيرًا وَنَذِيرًا وَلا تُسْأَلُ عَنْ أَصْحَابِ الْجَحِيمِ**﴾ [البقرة: 119].

الثاني: أنه عائد على (الهدى) المتقدمة في قوله تعالى: ﴿**قُلْ إِنَّ هُدَى اللَّهِ هُوَ الْهُدَى**﴾ [البقرة: 120] قاله (ابن عطية، 1422هـ، ج:1، ص:205) وحسنه ابن عاشور (1984م، ج:1، ص:697) أيضاً، ومن قال بهذا اعتد بالسياق المعنوي؛ حيث إنه لما ذكر كفار اليهود والنصارى في الآية حُذِّر الرسول من اتباع أهوائهم، وأعلم بأن هدى الله هو الهدى الذي أعطاه وبعثه به، ثم ذُكر له أن المؤمنين التالين لكتاب الله هم المؤمنون بذلك الهدى المقتدون بأنواره.

الثالث: أنه عائد على (الله) تعالى، ويكون في ذلك التفات، وخروج من ضمير المتكلم في (أرسلناك) إلى ضمير الغائب.

الرابع: أنه عائد على (الكتاب) وعليه الطبري (2001م،ج:1، ص:678)، و العكبري (1418هـ، ج:1، ص:94)، و الزمخشري (1418هـ، ج:1 ، ص:317)، وأبو حيان (1983م، ج:1، ص:592-593)، والسمين الحنبلي (1419هـ، ج:2، ص:95)، والشوكاني (1414هـ، ج:1، ص:265)، والحنبلي (1419هـ، ج:2، ص:440).

ومن قال بهذا اعتد بالسياقين اللفظي والمعنوي، أما اللفظي فلأن الضمير في (به) هو مثل الضمير في (يتلونه) و(تلاوته) السابقتين، وفي ذلك اتحاد الضمائر وتناسقها، أما المعنوي فقد ثبت بالإسناد الصحيح عود الضمير على الكتاب.

هذا بعض ما جاء من اعتداد المفسرين والنحاة بجانب اللفظ وسياقه مما يثبت استحضاره عندهم في تحديد المعاني.

المبحث الثاني: اعتداد النحاة والمفسرين بسياق المقام (المعنى) في ترجيح الأوجه الإعرابية

إن قرائن السياق المعنوي لا تكاد تدخل تحت الحصر، وقد جزم العالم الجويني (1399هـ، ج:1، ص:186) بذلك حيث قال: «أما قرائن الأحوال فلا سبيل إلى ضبطها تجسيداً وتخصيصاً».

ومن أبرز هذه القرائن التي اُعتد بها في سورة البقرة:

1 - الاعتداد بأسباب النزول:

تعد أسباب النزول أهم قرينة في فهم النص القرآني وبيان معانيه،ويدخل تحتها كل ما يتصل بنزول الآيات من القضايا والحوادث الزمانية والمكانية التي صاحبت ورود النص القرآني (الشاطبي، 1425هـ، ج:4، ص:266).

فهي داعية إلى النظر في مقتضى الأحوال من حال المخاطب والسامع والموضوع -أيضاً_، ففهم الكلام يختلف من حال إلى حال ومن وقت لآخر.

ومما جاء من ذلك قوله تعالى: ﴿**وَلا تُمْسِكُوهُنَّ ضِرَارًا لِتَعْتَدُوا**﴾ [البقرة:231] جاء في (ضراراً)

وجهان (البيضاوي، 1421هـ، ج:2، ص:199؛ السيواسي، 1427هـ، ج:1، ص:114؛ ابن عاشور، 1984م، ج:2، ص:423).

الأول: أنها مصدر في موضع الحال، أي: حال كونكم مضارين لهن.

الثاني: أنها مفعول لأجله أي لأجل الضرر.

وقد قوى الوجه الثاني أبو حيان(1983م، ج:2، ص:490) والحلبي (1406هـ، ج:2، ص:457) والحنبلي (1419هـ، ج:4، ص:152)، وصرح الطبري (2001م، ج:2 ، ص:1302-1303) ومثله (الشوكاني، 1414هـ، 1/ 422) بالمصدر (ضراراً) مسبوقاً بلام التعليل مستدلاً بأسباب النزول حيث قال: حدثني المثنى قال حدثنا إسحاق. قال حدثنا: إسماعيل بن أبي أويس مالك بن أنس عن ثور ابن زيد الديلمي: أن رجلاً كان يطلق امرأته ثم يراجعها، ولا حاجة له بها ولا يريد إمساكها كيما يطول عليها بذلك العدة ليضارها، فأنزل الله تعالى ذكره: ﴿**وَلا تُمْسِكُوهُنَّ ضِرَارًا**﴾ [البقرة:231] يعظم ذلك (الطبري، 2001م، ج:2، ص:1303).

وقوله تعالى أيضاً: ﴿**لَيْسَ عَلَيْكَ هُدَاهُمْ وَلَكِنَّ اللهَ يَهْدِي مَنْ يَشَاءُ وَمَا تُنْفِقُوا مِنْ خَيْرٍ فَلأَنْفُسِكُمْ وَمَا تُنْفِقُونَ إلا ابْتِغَاءَ وَجْهِ الله**﴾ [البقرة:272]

جاء في نصب (ابتغاء) وجهان (أبو حيان، 1983م، ج:2، ص:614، شيخ زادة، 1999م، ج:1، ص: 584):

الأول: أنها على المفعول لأجله، وعليه الطبري (2001م، ج:2، ص:1586) والزجاج (1986م، ج:1، ص:302) وأبو حيان (1983م، ج:2، ص:695) والبيضاوي (1421هـ، ج:1، ص:584) والقرطبي (1964م، ج:3، ص:391) والشوكاني (1414هـ، ج:1، ص:496) والسيواسي (1427هـ، ج:1، ص:133) وابن عاشور (1984م، ج:3، ص:72). الثاني: أنها على الحال.

ومن ذهب إلى الوجه الأول استدل بأسباب النزول، والتي هي على تعددها تدور في جواز التصدق على الكفار متى ما كانت نية المؤمن بهذه الصدقة وجه الله تعالى، وقيل أيضاً: إن في السياق مدح وثناء للصحابة رضوان الله عليهم حيث كانوا لا يتصدقون إلا ابتغاء رضا الله وثوابه.

وقوله تعالى: ﴿**وَقَالُوا اتَّخَذَ اللهُ وَلَدًا سُبْحَانَهُ**﴾ [البقرة: 116]

جاء في (اتخذ) قولان (أبو حيان، 1983م، ج:1، ص:580، الحلبي، 1406هـ، ج:2، ص:83 الحنبلي، 1419هـ، ج:2، ص:419).

الأول: أن (اتخذ) هنا بمعنى صيَّر فهي تنصب مفعولين: الأول منهما محذوف، والثاني هو (ولدا) والتقدير: اتخذ الله بعض المخلوقات ولداً، ومن قال بهذا الرأي اعتد بأسباب النزول حيث نزلت هذه الآية رداً على النصارى لما قالوا: المسيح ابن الله، واليهود لما قالوا: عزير ابن الله، ومشركي العرب لما قالوا: الملائكة بنات الله (ابن حجر، 1379هـ، ج:8، ص:213).

وفي رأيي أن حذف المفعول الأول هنا جاء لأجل الاختصار والإيجاز، لما كان متعدداً على قول اليهود والنصارى ومشركي العرب.

الثاني: أن (اتخذ) هنا بمعنى صنع أو عمل فتنصب مفعولاً واحداً وهو (ولدا). وقال أبو حيان محققاً ذلك في النهر الماد من البحر (1995م، ج:1، ص:191-192): أن اتخذ إذا جاءت في القرآن والمراد بها اتخاذ الولد لله نصب مفعولاً واحداً فمثلها: ﴿مَا اتَّخَذَ اللهُ مِنْ وَلَدٍ﴾ (المؤمنون: 19) و ﴿وَقَالُوا اتَّخَذَ اللهُ وَلَدًا سُبْحَانَهُ﴾ [الأنبياء: 26] و ﴿وَمَا يَنْبَغِي لِلرَّحْمَنِ أَنْ يَتَّخِذَ وَلَدًا﴾ [مريم:92]. وفي هذا اعتداد بالسياق اللفظي أيضاً فيما يتصل بسياقات القرآن الكريم وتعددها.

وقوله تعالى: ﴿ إِنَّا أَرْسَلْنَاكَ بِالْحَقِّ بَشِيرًا وَنَذِيرًا وَلا تُسْأَلُ عَنْ أَصْحَابِ الْجَحِيمِ ﴾ [البقرة:119]

اختلف في صاحب الحال في ﴿بَشِيرًا﴾ و﴿نَذِيرًا﴾ على قولين (أبو حيان، 1983م، ج:1،ص:588، الحلبي، 1406هـ، ج:2،ص:435):

الأول: أن صاحب الحال هو (الحق) وفُسر الحق هنا بالقرآن والصدق والإسلام، وهو مما يمكن وصفه بالبشارة والنذارة.

الثاني: أن صاحب الحال هو (الكاف) في (أرسلناك) العائدة على النبي _صلى الله عليه وسلم _(الشوكاني، 1414هـ، ج:1، ص:293، السيواسي، 1427هـ، ج:1، ص:71، ابن عاشور، 1984م، ج:1، ص:691)، ومن قال بذلك وجعله الوجه الظاهر اعتد بأسباب النزول، حيث نزلت هذه الآية تسلية وتسرية عن النبي، لأنه كان يغتم ويضيق صدره، لإصرار قومه على الكفر (أبو حيان، 1983م، ج:1، ص:588 الحلبي، 1406هـ، ج:2، ص:92).

وفي رأيي أن هذا الوجه يقوى بالنظر في الموضع الإعرابي اللاحق لكلمة ﴿بَشِيرًا وَنَذِيرًا﴾ وهو (تسأل) فقد قرأها الجمهور بضم التاء ورفع الفعل (تسألُ) على النفي والعطف، فيكون في الفعل وجهان، وفي كلا الوجهين المخاطب والمعني هو النبي _صلى الله عليه وسلم_.

الوجه الأول: النصب على الحال من النبي معطوفاً على الحال قبله كأنه قيل: بشيراً ونذيراً وغير مسؤول. والوجه الثاني :الرفع على الاستئناف (القيسي، د.ت، ج:1، ص:262 الزجاج، 1986م، ج:1، ص:176 الطبري، 2001م، ج:1، ص:672).

2- القول بالتضمين:

والمراد به إيقاع لفظ موقع غيره؛ لتضمنه معناه وبدليل القرنية اللفظية _أيضاً_التي أدت إلى تعديته بحرف، وهو يتعدى بنفسه، أو تعديته بنفسه وهو يتعدى بالحرف، أو تعديته بغير حرفه المعتاد، أو تعديته لمفعولين وهو متعد لواحد والعكس (فاضل، 1426هـ، ج:1، ص:23). والقول بالتضمين أحد الأقوال المعتد بها عند المفسرين. ومنه قوله تعالى: ﴿وَاتَّبَعُوا مَا تَتْلُو الشَّيَاطِينُ عَلَى مُلْكِ سُلَيْمَانَ﴾ [البقرة:102]

جاء في حرف الجر (على) قولان (الطبري، 2001م، ج:1، ص:593-595 أبو حيان، 1983م، ج:1، ص:523 الحلبي، 1406هـ، ج:2، ص:324):

الأول: أنه نائب مناب (في) الدالة على الظرفية، والتقدير: واتبعوا ما تتلوا الشياطين في زمن ملك

سليمان، على حذف المضاف (زمن) ونيابة المضاف إليه (ملك) منابه. وعلى هذا الرأي الطبري (1414هـ، ج:1، ص:595)، و العكبري (1418هـ، ج:1، ص:84) والسيواسي (1427هـ، ج:1، ص:64) وأجاز الفراء (د.ت، ج:1، ص:63) مجيء (على) و(في) في مثل هذا السياق.

الثاني: أنه على بابه من معنى الاستعلاء، وأن الفعل (تتلوا) هنا مضمن معنى (تتقول) و(تفتري) المتعديان بـ(على) نحو قوله تعالى: ﴿وَلَوْ تَقَوَّلَ عَلَيْنَا بَعْضَ الْأَقَاوِيلِ﴾ [الحاقة: 44]، وقوله تعالى: ﴿افْتِرَاءً عَلَيْهِ﴾ [الأنعام: 138] ويكون المعنى: واتبعوا ما تقولته الشياطين على عهد سليمان افتراء عليه. وعلى هذا الرأي ابن السيد البطليوسي (البطليوسي، 1996م، ص:250) وأبو حيان(1983م، ج:1، ص:523) و القرطبي (1964م، ج:1، ص:462) والحنبلي (1419هـ، ج:2، ص:324) والشوكاني (1414هـ، ج:1، ص:240) وابن عاشور (1984م، ج:1، ص:629).

وقوي هذا الرأي لمناسبة المعنى، لأن (تلا) إن تعدت بـ(على) فلابد أن يكون المجرور بها شيئاً يُتلى ويُقرأ و(الملك) ليس كذلك فضلاً عن أن القول بالتضمين في الأفعال أكثر منه في الحروف (الحلبي، 1406هـ، ج:2، ص:28-29).

وقوله تعالى أيضاً: ﴿**أَوَكُلَّمَا عَاهَدُوا عَهْدًا**﴾ [البقرة:100]

جاء في نصب (عهداً) وجهان (الحلبي، 1406هـ، ج:2،ص:25-26).

الأول: أن يكون مصدراً غير جار على لفظ الفعل، وكان الأصل فيه: عاهدوا معاهدة، وعليه النحاس (1985هـ، ج:1، ص:352)، والسيواسي (1427هـ، ج:1، ص:63).

الثاني: أن يكون مفعولاً به للفعل (عاهدوا) على أن يضمن معنى (يعطوا) ويكون المفعول الأول محذوفاً والتقدير عاهدوا الله عهداً.

وقوله تعالى: ﴿**مَنْ ذَا الَّذِي يُقْرِضُ اللهَ قَرْضًا حَسَنًا فَيُضَاعِفَهُ لَهُ أَضْعَافًا كَثِيرَةً**﴾ [البقرة:245]

جاء في نصب (أضعافاً) ثلاثة أوجه (البيضاوي، 1421هـ، ج:2، ص:209، حاشية زادة، 1999م، ج:1، ص:556).

الأول: أن تكون حالاً من الهاء في (يضاعفه).

الثاني: أن تنزل منزلة المصدر المؤكد أو المبين. وعليه النحاس (1985م، ج:1، ص:324).

الثالث: أن تكون مفعولاً به ثانياً للفعل (يضاعف) إذا ضمن معنى (يصيِّر) والتقدير: يصيره بالمضاعفة أضعافاً. في رأيي أن القول بالتضمين هنا يقتضيه السياق المعنوي للآية، فثواب أجر الإقراض لا يقتصر على الضعف بل هو أكثر من ذلك، وتناسب هذا المعنى مع مجيء المفعول به (أضعافاً) جميعاً؛ ليشمل كل ما يمكن إقراضه أو التصدق به على اختلاف الأشخاص، واختلاف أنواع المقرض، واختلاف أنواع الجزاء.وقوله تعالى أيضاً: ﴿**وَرَفَعَ بَعْضَهُمْ دَرَجَاتٍ**﴾ [البقرة:253] جاء في نصب (درجات) ستة أوجه (أبو حيان، 1983م،ج: 2، ص:601 الحلبي، 1406هـ، ج:2، ص:536 شيخ

زادة، 1999م، ج:1، ص:566):

الأول: أن تكون مصدراً في موضع الحال.

الثاني: أن تكون حالاً على حذف مضاف والتقدير ذوي درجات.

الثالث: أن تكون مصدراً جاء على غير لفظ فعله؛ لأن معنى الدرجة الرفعة، ويكون المعنى: رفع بعضهم رفعات.

الرابع: أن تكون على حذف الخافض، وقدر الخافض بـ(على) أو (في) أو (إلى).

الخامس: أن تكون بدل اشتمال أي: رفع درجات بعضهم والمعنى: على درجات بعضهم.

السادس: أن تكون مفعولاً ثانياً للفعل (رفع) على أن يضمن معنى الفعل (بلّغ)، والمعنى بلّغ بعضهم درجات. قال بذلك أبو حيان (1983م، ج:2، ص:601)، والسمين (1406هـ، ج:2، ص:526)، والحنبلي (1419هـ، ج:4 ص:304)، وشيخ زادة (1999م، ج:1، ص:566).

والقول بالتضمين هنا فيه مناسبة المعنى، لأن درجات الأنبياء ومناصبهم متفاوتة، وقد بلغت الغاية منها، فقد بلغ بعضهم منصب الخلة كإبراهيم، ولم يحصل ذلك لغيره، وجُمع لداود بين الملك والنبوة، ولم يحصل ذلك لغيره، وسُخر لسليمان عليه السلام الجن والإنس والوحش والطير والريح،ولم يحصل لغيره. وخُص النبي _صلى الله عليه وسلم_بكونه مبعوثاً إلى الجن، والإنس، وخاتم الرسل، وشرعته خاتمة الشرائع (أبو حيان، 1983م، ج:1 ، ص:602).

وهكذا.

وقوله تعالى: ﴿وَإِنْ عَزَمُوا الطَّلاقَ﴾ [البقرة:227].

جاء في (الطلاق) وجهان (الشوكاني، 1414هـ، ج:1، ص:408):

الأول: أن يكون على حذف حرف الجر (على) لأن الفعل (عزم) يتعدى به، يقال: عزم على الأمر يعزم عزماً ومعزماً... (ابن منظور، 1414هـ، الأزهري، 1964م، ج:2، ص:152).

الثاني: أن يكون مفعولاً به للفعل (عزم) حيث يضمن معنى الفعل (نوى) المتعدى.

3- الحذف:

لم يكن لجوء المفسرين للقول بالحذف نتيجة اعتمادهم الحركة الإعرابية ونظرية العامل، دون أن يميزوا بين الأساليب النحوية، أو يوضحوا معانيها وقيمها، فنظام الجملة يستوجب ذكر أركان الإسناد، إلا أن الاستعمال اللغوي قد يسقط أحد هذه الأركان، استغناء بما يصاحب السياق من قرائن حالية أو مقالية (عبدالمطلب 1994م، ص:235). وكان سيبويه عمدة النحويين في تقدير المحذوف نتيجة السياق (سيبويه، 1983م، ج:2، ص:130)، ونهج من جاء بعده هذا المنهج فتعددت الأقوال في الحذف لفرض استنباط الفائدة التي يتم بها المعنى.

ومما جاء من ذلك في سورة البقرة قوله تعالى: ﴿فَآتَتْ أُكُلَهَا ضِعْفَيْنِ﴾ [البقرة:265]

جاء في (ضعفين) وجهان:

الأول: أنها المفعول الثاني للفعل (آتت) الذي بمعنى (أعطت) والمفعول الأول له هو قوله (أكل) (أبو حيان، 1983م، ج:2، ص:669، الحلبي، 1406هـ، ج:2، ص:593).

الثاني: أنها حال من (أُكُلها)، والذي هو المفعول الثاني لـ(آتت)، على أن يكون المفعول الأول محذوفاً، والتقدير: آتت صاحبَها أو أهلَها أكلَها مضاعفاً (العكبري، 1418هـ، ج:1، ص:16، البيضاوي، 1421هـ، ج:3، ص:225، السيواسي، 1427هـ، ج:1، ص:131، شيخ زادة، 1999م، ج:1، ص:579).

وقد رُدَّ الوجه الأول لمنافاته السياق المعنوي للآية، يقول فيه أبو حيان «ومن زعم أن (ضعفين) مفعول ثانٍ لـ(آتت) فهو ساه، وليس المعنى عليه» (أبو حيان، 1983م، ج:2، ص:669).

وقال السمين أيضاً: (وهذا سهو من قائله وغلط) (1406هـ، ج:2، ص:593).

وفي رأيي أن عدم مطابقة الوجه الأول للمعنى راجع إلى أن الفعل (آتت) هنا بمعنى (أعطت) وهو فعل ينصب مفعولين ليس أصلهما المبتدأ والخبر (ابن مالك، 1410هـ، ج:2، ص:152). ويكون الأول فيهما فاعلاً في المعنى أي (آخذا)، والثاني مفعولاً في المعنى أي (مأخوذاً) ولا يتناسب هذا مع كون (أكل) آخذاً و(ضعفين) مأخوذاً، لا سيما أن حذف المفعول الأول في الوجه الثاني حسن، لأن المراد في الآية الإخبار عمّا تثمره الجنة وتنتجه لا عمّن تثمر له.

وقوله تعالى أيضاً: ﴿**قَوْلٌ مَعْرُوفٌ وَمَغْفِرَةٌ خَيْرٌ مِنْ صَدَقَةٍ يَتْبَعُهَا أَذًى**﴾ [البقرة:263] وقعت (خير) هنا خبراً مرفوعاً، واختلف في المخبر عنه على رأيين (أبو حيان، 1983م، ج:2، ص:661؛ الحلبي، 1406هـ، ج:2، ص:584-585).

الأول: أن تكون (خير) خبراً عن مبتدأين: الأول (قول) وساغ الابتداء به لوصفه وللعطف عليه، و(مغفرة) عطف عليه، وسوغ الابتداء بها العطف أيضاً أو الوصف المقدر، إذ التقدير: ومغفرة من السائل أو من الله، وعلى هذا الرأي (ابن عطية، 1422هـ، ج:2 ، ص:431)، وأبو حيان (1983م، ج:2 ، ص:661)، والبيضاوي (1421هـ، ج:3، ص: 224).

الثاني: أن تكون (خير) خبراً عن المبتدأ الثاني (مغفرة)، و(قول) مبتدأ محذوف الخبر، والتقدير: قول معروف أمثل أو أولى بكم، وقيل بل (قول) خبر لمبتدأ محذوف، والتقدير: المأمور به قول. وأجاز الوجه الثاني كل من النحاس (1985م، ج:1، ص:334)، والعكبري (1418هـ، ج:1، ص:173)، و الزمخشري (1418هـ، ج:1، ص:496)، والقرطبي (1964م، ج:2، ص:265)، والشوكاني (1414هـ، ج:1، ص:484).

وقد رجح ابن عطية الوجه الأول، وذكر أن في الوجه الثاني ذهاب ترويق المعنى (ابن عطية، 1422هـ، ج:2، ص:431). وفي رأيي أن ذهاب ترويق المعنى راجع إلى أمرين:

الأمر الأول: أن القول بعطف المفردات بين (قول) و(مغفرة) كما يراه ابن عطية أتم وأظهر في بيان المعنى المراد، حيث إن المعنى: أن الرد الجميل من المسؤول

والتجاوز عن السائل خير من صدقة يتبعها أذى، فيحتمل (خير) حينذاك الخبرية عن المبتدأين معاً.

الأمر الثاني: أن القول بدعوى الحذف القائم على العطف بين الجملتين يُفضي إلى استقلالية كل جملة عن الأخرى، والأمر ليس كذلك.

وقوله تعالى: ﴿**وَلِلَّهِ الْمَشْرِقُ وَالْمَغْرِبُ فَأَيْنَمَا تُوَلُّوا**﴾ [البقرة:115] جاء في قوله: ﴿**الْمَشْرِقُ وَالْمَغْرِبُ**﴾ قولان (أبو حيان، 1983م، ج:1، ص:577 الحلبي، 1406هـ، ج:2، ص:80 الحنبلي، 1419هـ، ج:2، ص:413).

- الأول: أن في القول السابق حذف المعطوف للعلم به والتقدير: لله المشرق والمغرب وما بينهما، وذلك لأن هذه الجملة مرتبطة بما قبلها وهو قوله تعالى: ﴿**وَمَنْ أَظْلَمُ مِمَّنْ مَنَعَ مَسَاجِدَ اللَّهِ أَنْ يُذْكَرَ فِيهَا اسْمُهُ وَسَعَى فِي خَرَابِهَا**﴾ [البقرة:114] فإن سَعَى ساعٍ في المنع من ذكر الله _تعالى _وفي خراب بيوته فليس ذلك مانعاً من أداء العبادة في غيرها من الأماكن؛ لأن المشرق والمغرب وما بينهما لله تعالى. ولا وجه لتخصيص المشرق والمغرب دون غيرهما لأن المراد تخصيص كل نواحي الأرض.
- الثاني: أنه لا حذف، وأن تخصيص المشرق والمغرب بالذكر هنا لتشرفهما؛ حيث جعلا لله تعالى، فضلاً عن أن في هذا القول تعميم جهات الأرض؛ لأنها تنقسم بالنسبة إلى مسير الشمس قسمين: قسم يبتدئ من حيث تطلع الشمس، وقسم ينتهي من حيث تغرب، وهو تقسيم اعتباري كان مشهوراً عند المتقدمين؛ لأنه مبني على المشاهدة ومناسب لجميع الناس(ابن عاشور، 1984م، ج:1، ص:682).

وقوله: ﴿**وَمَا تُقَدِّمُوا لِأَنْفُسِكُمْ مِنْ خَيْرٍ تَجِدُوهُ عِنْدَ اللَّهِ**﴾ [البقرة:110].

في قوله (تجدوه) حذف مضاف والتقدير تجدوا ثوابه (البيضاوي، 1421هـ، ج:1، ص:129 الشوكاني، 1414هـ، السيواسي، 1427هـ، ج:1، ص:680)، وقد استدل الطبري (1414هـ، ج:1، ص:624) على وضوح المعنى المراد من الآية بالحذف واستغناء السامع عن ذكر المضاف بقول عمر بن لجأ التيمي(الطبري أ1414ج1، ص:426):

وسَبَّحت المدينةُ لا تَلُمها
رأت قمراً بسوقهم نهاراً

قال: وإنما سبح أهل المدينة، ومن ثم اختلف في عود الضمير في (تجدوه) على قولين:

الأول: أن يكون عائداً على (خير)، والثاني أن يكون عائداً على (ما) وقد اختار الزمخشري (الحلبي، 1406هـ، ج:2، ص:69، الحنبلي 1419هـ، ج:3، ص:395) القول الثاني، لأن الخير المتقدم سبب منقض لا يوجد، إنما يوجد ثوابه.

4 – قصد المخاطب وحالته:

وهي إحدى قرائن الحال، التي تولي غرض المتكلم ومراده عناية خاصة، فهي تعتمد إرادة

المتكلم في توجيه رفع أو نصب أو جر بعض الألفاظ. وقد أشار ابن قيم الجوزية إلى أهمية هذه القرنية وأن الألفاظ لا ينظر إليها بمعزل عن غرض قائلها: «والألفاظ لم تقصد لنفسها وإنما هي مقصودة للمعاني والتوصل إلى معرفة مراد المتكلم... فإذا ظهر مراده ووضح بأي طريق كان عمل بمقتضاه سواء كان بإشارة أو كتابة أو إماءة أو دلالة عقلية أو قرينة حالية..» (ابن قيم، 1411هـ، ج:1، ص:920).

ومما جاء من ذلك في سورة البقرة قوله تعالى: ﴿ **وَاسْتَشْهِدُوا شَهِيدَيْنِ مِنْ رِجَالِكُمْ فَإِنْ لَمْ يَكُونَا رَجُلَيْنِ فَرَجُلٌ وَامْرَأَتَانِ**﴾ [البقرة:282]

جاء في أعراب (رجلين) وجهان (القرطبي، 1964هـ، ج:2، ص:334، ابن عاشور، 1984م، ج:3، ص:109).

الأول: أن تكون خبراً لـ(كان) الناقصة، واسم (كان) الألف العائدة على الشهيدين، والتقدير. فإن لم يكن الشهيدان رجلين، وعلى هذا القول يكون صاحب الحق قد أغفل أو قصد لغرض ما ألا يشهد الرجلان واقعة الدين.

الثاني: أن تكون حالاً من الألف في (يكونا) على أن تكون (كان) هنا تامة، والمعنى فإن لم يوجد الرجلان شاهدين فالشاهد امرأتان. وعلى هذا القول فإنه لا يعدل إلى شهادة النساء إلا عند تعذر وجود الرجال.

وقد رُدّ الوجه الثاني، لأن شهادة النساء مشروعة مطلقاً في الديون وفي الأموال سواء أوجد الرجلان أم لم يوجدا (ابن حجر، 1379هـ، ج:5، ص:334).

وقد ذكر ابن حجر العسقلاني أن العلماء قد أجمعوا على القول بظاهر هذه الآية -وهو الوجه الأول- وأجازوا شهادة النساء مع الرجال دون شرط فيما يخص الأموال.

ومنه أيضا قوله تعالى: ﴿**فَشَرِبُوا مِنْهُ إِلا قَلِيل مِنْهُمْ**﴾ [البقرة:249] وهي قراءة عبدالله وأبي والأعمش (أبو حيان 1983م، ج:2، ص:589 الفراء د.ت، ج:1، ص:166).

ذهب النحاة إلى أن وجه الرفع في (قليل) على البدل من المستثنى منه المرفوع في (فشربوا)،وجاء ذلك على رأيين:

الرأي الأول: يرى أن الاستثناء هنا تام موجب، وأن الاتباع في المستثنى منه جائز، إلا أن الأفصح فيه النصب (السيوطي، 1418هـ، ج:2، ص:192، أبو حيان، 1983م، ج:2، ص:589).

الرأي الثاني: ويرى أن الاستثناء هنا تام غير موجب، وأن النفي فيه مقدر محمول على السياق المعنوي للآية لا اللفظي (ابن مالك 1410هـ، ج:2، ص:281، البيضاوي، 14121هـ، ج:2، ص:212)، فإن معنى (فشربوا منه) أي: لم يطيعوه، يقول الزمخشري في ذلك: «وقرأ أبي والأعمش: (إلا قليلٌ) بالرفع، وهذا من ميلهم مع المعنى والإعراض عن اللفظ جانباً، وهو باب جليل من علم العربية، فلما كان معنى: (فشربوا منه) في معنى،لم يطيعوه، حمل عليه، كأنه قيل: (فلم يطيعوه إلا قليل منهم» (الزمخشري، 1418هـ، ج:1، ص:475).

وقوله تعالى: ﴿**وَدَّ كَثِيرٌ مِنْ أَهْلِ الْكِتَابِ لَوْ يَرُدُّونَكُمْ مِنْ بَعْدِ إِيمَانِكُمْ كُفَّارًا حَسَدًا مِنْ عِنْدِ أَنْفُسِهِمْ**﴾ [البقرة:109]

جاء في نصب (حسداً) ثلاثة أوجه (أبو حيان، 1983م، ج:1، ص:558، القرطبي، 1964م، ج:1، ص:488 السيواسي، 1427هـ، ج:1، ص:68).

الأول: أنه مفعول من أجله والعامل فيه (ودّ)، وعلى هذا الرأي العكبري (1418هـ، ج:1 ، ص:89)، و القرطبي (1964م، ج:1، ص:488)، وأبو حيان (1983م، ج:1، ص:558)، والحلبي (1406ه، ج:2، ص:67).

الثاني: أنه منصوب على المصدرية بفعل من غير لفظه دلّ عليه السياق المعنوي لحال الكفار وموقفهم من المؤمنين، يقول الطبري (1414ه، ج:1، ص:641) في ذلك: ﴿حَسَدًا مِنْ عِنْدِ أَنْفُسِهِمْ﴾ أن كثيراً من أهل الكتاب يودون للمؤمنين ما أخبر الله جل ثناؤه عنهم أنهم يودونه لهم من الردة عن إيمانهم إلى الكفر، حسداً منهم وبغياً عليهم. والحسد إذاً منصوب على غير النعت للكفار، ولكن على وجه المصدر الذي يأتي خارجاً من معنى الكلام الذي يخالف لفظه لفظ المصدر، كقول الفاشل لغيره: تمنيت لك ما تمنيت من السوء حسداً مني لك. فيكون (حسداً) مصدراً من معنى قوله: تمنيت من السوء لأن قوله: تمنيت لك ذلك، معنى حسدتك على ذلك. فعلى هذا نصب الحسد؛ لأن قوله: ﴿**وَدَّ كَثِيرٌ مِنْ أَهْلِ الْكِتَابِ لَوْ يَرُدُّونَكُمْ مِنْ بَعْدِ إِيمَانِكُمْ كُفَّارًا**﴾ [البقرة:109] يعني: حسدكم أهل الكتاب على ما أعطاكم الله من التوفيق، ووهب لكم من الرشاد لدينه والإيمان برسوله، وخصكم به من أن جعل رسوله إليكم رجلاً منكم رؤوفاً بكم رحيماً، ولم يجعله منهم، فتكونوا لهم تبعاً فكان قوله: (حسداً) مصدراً من ذلك بمعناه وقوله تعالى: ﴿**مَا لَمْ تَمَسُّوهُنَّ أَوْ تَفْرِضُوا لَهُنَّ فَرِيضَةً**﴾ [البقرة:236]

جاء في نصب (فريضة) وجهان (البيضاوي، 1421هـ، ج:2، ص:204 ؛ الحلبي، 1406هـ، ج:2، ص: 487):

الأول: أن تكون منصوبة على المصدر بمعنى فرضاً.

الثاني: أن تكون مفعولاً به، والمراد هنا المهر، وعلى هذا الرأي الطبري (1414هـ، ج:2، ص:1360)، وأبو حيان (1983م، ج:2، ص:528)، والبيضاوي (1421هـ، ج:2، ص:150)، و العكبري (1418هـ، ج:1، ص:153)، والحلبي (1406هـ، ج:2، ص:487)، والحنبلي (1419هـ، ج:4، ص:209)، والسيوسي (1427هـ، ج:1، ص:117).

ومن قال بهذا الرأي اعتمد السياق المعنوي للآية؛ حيث جاء ذلك في وصف حال المطلقة التي طلقت قبل المسيس بها وفرض المهر لها (ابن حجر، 1379هـ، ج:12، ص:119). ويستدل الطبري على أن الفريضة هنا هي المهر والصداق بقول ابن عباس فيقول: «وقوله (فريضة): أي صداقاً واجباً. قال مثنى المثنى قال حدثنا أبو صالح قال: حدثني معاوية عن علي عن ابن عباس: ﴿**تَفْرِضُوا لَهُنَّ فَرِيضَةً**﴾ قال: الفريضة: الصداق» (الطبري، 2001م، ج:2، ص: 1360).

وقوله تعالى: ﴿**وَالَّذِينَ يُتَوَفَّوْنَ مِنْكُمْ وَيَذَرُونَ**

أَزْوَاجًا وَصِيَّةً لِأَزْوَاجِهِمْ مَتَاعًا﴾ [البقرة:240]

قرأت (وصية) (المداني، 1404هـ، ص:69، القيسي، ج:1، ص:441) بالرفع والنصب، وجاءت قراءة الرفع على أقوال (الشوكاني، 1414هـ، ج:1، ص:447 القرطبي، 1964م، ج:2، ص:193 السيواسي، 1427هـ، ج:1، ص:119):

الأول: أن تكون مبتدأ وخبرها (لأزواجهن) ومسوغ الابتداء بـ(وصية) وهي نكرة مجيؤها موصوفة تقديراً بـ (وصية منهم) وجملة (وصية لأزواجهم) خبر عن المبتدأ الأول (الذين).

الثاني: أن تكون مبتدأ و(لأزواجهم) صفتها، والخبر محذوف تقديره (فعليهم وصية لأزواجهم) والجملة خبر عن المبتدأ الأول (الذين).

الثالث: أن تكون خبراً لـ(الذين) على تقدير مضاف محذوف، تقديره: وصية الذين يذرون أزواجاً وصية.

الرابع: أن تكون نائب فاعل لفعل محذوف تقديره (كتب أو أُجبت وصية).

أما قراءة النصب فقد جاءت على قولين:

أن تكون (وصية) مفعولاً به، إما لفعل محذوف واقع خبراً لـ(الذين) والتقدير: (والذين يتوفون منكم... يوصون وصية). وإما أن تكون مفعولاً به ثانياً لفعل محذوف مبني للمفعول، مفعوله الأول (الذين) والتقدير: وألزم الذين.... وصية.

أن تكون مفعولاً مطلقاً لفعل من لفظها محذوف، وفاعله (الذين) والتقدير: وليوصي الذين.... وصية.

وقد رجح الطبري (1414هـ، ج:2، ص:1418) وغيره (أبو حيان، 1983م، 2/ 553) قراءة الرفع، لاسيما الوجه الذي يرى رفع (وصية) على أنها نائب الفاعل؛ لأنه الوجه الظاهر المناسب لمعنى الآية، فهو يرى أن الوصية وهي بقاء الزوجات في بيوت أزواجهن المتوفين حولاً كاملاً- حق من الله للزوجات سواء وصى بها الأزواج لهن أم لم يوصوا، يؤيد ذلك قراءة عبدالله بن مسعود (كتب عليكم الوصية) (الفراء، د.ت، ج:1، ص:156 الطبري، 2001م، ج:2، ص:418 الحلبي، 1406هـ، ج:2، ص:503).

كما ضعَّف نصب (وصية) على المفعول المطلق؛ لأن فيه كون الوصية واجبة للزوجات متى ما وصى بها الأزواج المتوفين لهن، وإن لم يكن كذلك فلاحق لهن فيها وكان لورثتهم حق إخراجهن قبل الحول، وهذا مخالف لما جاء في الآية في قوله: (غير إخراج).

ثم أشار الطبري إلى أن هذا السياق بهذا التقدير مخالف بما جاء مثله في سياق آخر في مثل السورة من القرآن الكريم، وهو قوله تعالى: **﴿كُتِبَ عَلَيْكُمْ إِذَا حَضَرَ أَحَدَكُمُ الْمَوْتُ إِنْ تَرَكَ خَيْرًا الْوَصِيَّةُ﴾** [البقرة:181].

فالطبري في هذه المسألة قوى الوجه القائل بتقدير فعل محذوف بـ: (كُتب)، وهو بذلك معتد بالسياقين المعنوي واللفظي؛ أما المعنوي فلأن فيه الاعتداد بحال المتوفى عنها زوجها، وما لها من حقوق أمر الله بها الأزواج، وأما اللفظي فهو الاعتداد بسياق آخر مماثل له من القرآن الكريم.

هذا والاعتداد بالمعنى وسياقاته باب واسع ثر،

يدل على تضلعه أمام النحاة والمفسرين في تحليلهم النص القرآني وتحديدهم وظائف الأسماء فيه.

الخاتمة

- لم يكن في مقدور بحث محدد الصفحات أن يصل إلى خاتمة محددة كطبيعة البحوث ذات الصبغة العلمية (الماجستير والدكتوراه)، ولكن من المتوجب وفي مثل هذه الحال أن أقول في النهاية وبعد حمد الله أن هذه الأوراق قد أفرزت نتائج، أهمها:
- أن علاقة اللفظ بسياقه المعنوي علاقة تكاملية تناسبية، لا يمكن فصل أحدهما عن الآخر.
- أن دراسة السياق بشقيه هي المساعد في تحديد المعاني، وتقريب الدلالات على مستوى المفردات، والتراكيب.
- أن تعدد الوظائف النحوية للألفاظ يكون نتيجة اختلاف وجهات نظر العلماء في الاعتداد بالقرائن السياقية المختلفة.
- أن اللفظة في سياقها تمثل وحدة دلالية واحدة في إيضاح جميع المعطيات التي تساعد على فهم النص.
- إدراك معربي القرآن الكريم ومفسريه التفاعل، والمزاوجة القائمة بين العناصر اللغوية وطبيعة الظروف، والملابسات الثقافية، والاجتماعية المحيطة بالنص.
- أن المعربين في اعتدادهم بالسياق قد نهجوا المنهج الوصفي التحليلي الذي يعمد إلى تحليل السياق، ووصف جميع جوانبه المختلفة.
- أن مفسري القرآن الكريم ومعربيه قد اعتمدوا السياق اللفظي والمعنوي في تحديد الوظائف النحوية – وأفادوا من جميع عناصره: أسباب النزول، وعلاقة الآيات والسور بالسياقات القرآنية الأخرى، وبالعرف اللغوي، وقصد المتكلم.. وأن ذلك ليس من نتائج الدراسات اللغوية الحديثة.
- أن الاعتداد بأسباب النزول من أولى القرائن في ترجيح المواضع الإعرابية، مما يدل على أهمية النظر في الملابسات الخارجية للنص، وأنها أحد المصادر الكاشفة لمعناه.
- اعتداد معربي القرآن الكريم بتضافر القرائن في بيان المعنى الوظيفي النحوي وإيضاحه للألفاظ داخل سياقها.
- أن اختلاف الأوجه الإعرابية للمفردات من نحوي إلى آخر؛ عائد إلى شخصية النحوي واجتهاده في تلقي المعطيات السياقية للنص.
- حضور مفهوم السياق وإدراك أهميته البالغة عند معربي القرآن على المستوى العملي الوظيفي أكثر منه على المستوى النظري الفكري.

كما وصل الباحث إلى عديد من التوصيات،

أهمها:

- دراسة نظرية تضافر القرائن دراسة وصفية تحليلية في أكثر من سورة من سور القرآن الكريم عند المؤلف الواحد كالطبري والبيضاوي وأبي حيان والحلبي والشوكاني وشيخ زادة والسيواسي.
- دراسة أثر ثقافة المؤلف وشخصيته أو المفسر أو معرب القرآن في تلقيه المعطيات السياقية المختلفة وترجيح أقواها عنده.
- دراسة أثر السياق (اللفظي والمعنوي) في كتب إعراب الحديث النبوي الشريف، فهي مادة ثرة لمثل هذه الدراسة لاسيما في كتاب عمدة القاري شرح صحيح البخاري للعيني، وإرشاد الساري لشرح صحيح البخاري للقسطلاني، وإعراب صحيح البخاري للكرماني، وعقود الزبرجد في إعراب الحديث الشريف للسيوطي.

المصادر والمراجع

المصادر باللغة العربية:

القرآن الكريم.

ابن تيمية، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبدالحليم (1416هـ/ 1995م). مجموع الفتاوي، ت: عبدالرحمن ابن قاسم، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة النبوية.

ابن جني (بدون تاريخ). الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، ط دار الكتب المصرية.

ابن حجر، أحمد بن علي العسقلاني (1379هـ). فتح الباري شرح صحيح البخاري، علق عليه العلامة عبد العزيز بن عبد الله بن باز، بيروت: دار المعرفة.

ابن حزم، أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد (د.ت). الإحكام في أصول الأحكام، تحقيق الشيخ أحمد محمد شاكر، دون طبعة، بيروت: دار الآفاق الجديدة.

ابن عاشور، محمد الطاهر (1984م). التحرير والتنوير، تونس: الدار التونسية للنشر.

ابن عطية، أبو محمد عبد الحق بن غالب بن عبد الرحمن بن تمام (1422هـ). المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، تحقيق: عبدالسلام عبد الشافي، الطبعة الأولى، بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن قيم، محمد بن أبي بكر (1411هـ). أعلام الموقعين عن رب العالمين، تحقيق محمد عبد السلام إبراهيم، الطبعة الأولى، بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن مالك، جمال الدين محمد بن عبدالله (1410هـ/ 1990م). شرح التسهيل، ت: د. عبدالرحمن السيد ود. محمد بدوي المختون، ط1، هجر للطباعة والنشر.

ابن مجاهد، كتاب السبعة في القراءات، (بدون تاريخ) ت: د. شوقي ضيف، ط3، دار المعارف.

ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي (1414هـ). لسان العرب، الطبعة الثالثة، بيروت: دار صادر.

أبو حيان، أثير الدين محمد بن يوسف (1983م). البحر المحيط، الطبعة الثانية، بيروت: دار الفكر.

أبو السعادات هبة الله بن علي (د.ت). الأمالي الشجرية لابن الشجري، بيروت: دار المعرفة.

الأزهري، أبو منصور محمد بن أحمد (1964م)، تهذيب اللغة، تحقيق: عبد السلام هارون، الطبعة الأولى، المؤسسة المصرية العامة، الدار المصرية.

الأسدي ،الكميت بن زيد (2000م). ديوان الكميت. ت: محمد نبيل طريفي، ط1، بيروت: دار صادر.

الأنصاري، حسان بن ثابت، ديوان حسان بن ثابت ت: بد أمهنا، بيروت: دار الكتب العلمية.

البصري، أبو بكر محمد بن الحسن الأزدي، (د.ت)، جمهرة اللغة لابن دريد، طبعة بالأوفست، دار صادر،

بيروت.

البصري، أبو عبيدة، معمر بن المثنى (1381هـ). مجاز القرآن، تحقيق: محمد فؤاد سزكين، القاهرة: مكتبة الخانجي.

البطليوسي، أبو محمد عبدالله بن محمد السيد (1996م). الاقتضاب في شرح أدب الكتاب، تحقيق: مصطفى السقا، القاهرة: مطبعة دار الكتب المصرية.

البيضاوي، أبو سعيد ناصر الدين عبدالله (1421هـ - 2000م). أنوار التنزيل وأسرار التأويل المسمى بتفسير البيضاوي، ت: محمد صبحي ومحمد الأطرش، ط1، دار الرشيد ومؤسسة الإيمان.

الجرجاني، أبو بكر عبدالقاهر بن عبدالرحمن (1412هـ/ 1991م). أسرار البلاغة، ، ت: محمود محمد شاكر، ط1، القاهرة.

الحارثي، عبدالوهاب رشيد (1989م). دلالة السياق منهج مأمون لتفسير القرآن.

حسان، تمام (1413هـ/ 1993م). قرينة السياق، بحث مقدم في الكتاب التذكاري للاحتفال بالعيد المئوي لكلية دار العلوم، القاهرة: مطبعة عبير الكتاب.

الحلبي، أحمد بن يوسف (1406هـ/ 1986م). الدر المصون في علوم الكتاب المكنون، ت: أحمد محمد الخراط، ط1، دمشق، دار القلم.

حمودة، طاهر سليمان، دراسة المعنى عند الأصوليين، الطبعة الأولى، دار الجميل للنشر والتوزيع.

الحنبلي، أبو حفص سراج الدين عمر بن علي (1419هـ). اللباب في علوم الكتاب، الطبعة الأولى، تحقيق: الشيخ عادل أحمد عبدالموجود، بيروت: دار الكتب العلمية.

الحويرث، تهاني سالم أحمد (1428هـ/ 2007م). أثر دلالة السياق القرآني في توجيه معنى المتشابه اللفظي في القصص القرآني، دراسة تطبيقية على آيات قصص نوح وهود وصالح وشعيب عليهم السلام، رسالة ماجستير.

الجويني، عبدالملك بن يوسف (1399هـ). البرهان في أصول الفقه، ت: الديب، ط1، قطر.

الخزرجي، عبدالباقي بدر (2011م). قرينة السياق وأثرها في النص القرآني، مجلة كلية التربية الأساسية، العدد (68).

الداني ،أبو عمر ، عثمان بن سعيد (1404هـ). التيسير في القراءات السبع، تحقيق: اوتو يرتزل، الطبعة الثانية، بيروت: دار الكتاب العربي.

الرازي، محمد بن أبي بكر عبدالقادر (1981م). مختار الصحاح، دار الكتاب العربي بيروت، لبنان.

الزبيدي، محمد بن محمد ،تاج العروس من جواهر القاموس،1306هـ). الطبعة الأولى، بيروت: مكتبة الحياة.

الزجاج، أبو إسحاق إبراهيم السري (1986م). إعراب القرآن، تحقيق: إبراهيم الأبياري، الطبعة الثالثة ، دار الكتاب اللبناني، بيروت.

الزركشي (1410هـ). البرهان في علوم القرآن للزركشي، ت: يوسف المرعشلي وجمال الذهبي وإبراهيم الكردي، دار المعرفة.

الزمخشري، أبو القاسم محمود بن عمر (1418هـ/ 1998م). الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، ت: عادل أحمد عبدالموجود وعلي محمد معوض، ط1، مكتبة العبيكان.

السلطاني، شهاب الدين (1416هـ/ 1996م). إرشاد الساري لشرح صحيح البخاري، ت محمد الخالدي، ط 1، دار الكتب العلمية.

سيبويه، أبو بشر عمر بن عثمان (1983م). الكتاب، تحقيق: عبدالسلام هارون، الطبعة الثالثة، عالم الكتب، بيروت.

السيواسي، شهاب الدين أحمد بن محمود (1427هـ/ 2006م). عيون التفاسير للفضلاء السماسير، ت: د. بهاء الدين، ط1، بيروت.

السيوطي، جلال الدين عبدالرحمن بن أبي بكر (1418هـ/ 1998م). همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، ت: أحمد شمس الدين، ط1، بيروت: دار الكتب العلمية.

الشاطبي، إبراهيم بن موسى (1425هـ/ 2004م). الموافقات في أصول الشريعة، ت: عبدالله دراز ومحمد

عبدالله دراز، دار الكتب العلمية.
الشوكاني، محمد بن علي (1414هـ). فتح القدير، الطبعة الأولى، دار ابن كثير، دار الكلم الطيب، دمشق، بيروت.
شيخ زادة، محيي الدين (1999م). حاشية محيي الدين شيخ زادة على تفسير القاضي البيضاوي، الطبعة الأولى، بيروت: دار الكتب العلمية.
الطبري، محمد بن جرير (2001م). جامع البيان/ تفسير الطبري، تحقيق: الدكتور عبدالله بن عبدالمحسن التركي، الطبعة الأولى، دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان.
الطوسي، أبو الربيع سليمان الطوسي (1407هـ/ 1987م). مختصر شرح الروضة، مؤسسة الرسالة.
عبدالله، زيد بن عمر (1423هـ). السياق القرآني وأثره في الكشف عن المعاني. مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الاسلامية، 2(2)، 837 - 877.
عبدالمطلب، محمد (1994م). البلاغة والأسلوبية، ط1، المكتبة المصرية اللبنانية.
العز بن عبدالسلام (1407هـ/ 1987م). الإمام في بيان أدلة الأحكام، ت: رضوان مختار بن غريبة، بيروت: دار البشائر الإسلامية.
العكبري، أبو البقاء عبدالله بن الحسين العكبري (1418هـ/ 1997م). التبيان في إعراب القرآن، ت: مكتبة البحوث والدراسات، ط1، دار الفكر.
فاضل، محمد (1426هـ). التضمين النحوي في القرآن الكريم دار الزمان.
الفراء، أبو زكريا بن يحيى بن زياد (بدون تاريخ). معاني القرآن، ت: أحمد يوسف نجاتي ومحمد علي النجار، دار السرور.
الفقي، حامد وشاكر، محمد أحمد (محققان) (1372هـ/ 1953م). إحكام الأحكام لابن دقيق العيد، مطبعة السنة المحمدية.
الفيروزآبادي، مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب (1426هـ)، القاموس المحيط، ت: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، الطبعة الثامنة، بيروت: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع.
القرطبي، شمس الدين (1964م). الجامع لأحكام القرآن/ تفسير القرطبي، ت: أحمد البردوني، الطبعة الثانية، القاهرة: دار عالم الكتب.
القيسي، أبو محمد مكي بن أبي طالب (1404ه). الكشف عن وجوه القراءات السبع، ت: محيي الدين رمضان، الطبعة الثالثة، بيروت: مؤسسة الرسالة.
الكفوي، أبو البقاء أيوب بن موسى الحسيني الكفوي (1412هـ/ 1992م). الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، ت: د. عدنان درويش ومحمد المصري، ط1، مؤسسة الرسالة.
الكلبي، محمد بن أحمد (1415هـ/ 1995م). التسهيل لعلوم التنزيل ، ت: محمد سالم هاشم، دار الكتب العلمية.
محمد، سامح عبدالسلام، أقسام السياق في الدلالة، شبكة الألوكة.
محمود، المثنى عبدالفتاح، (2005م) السياق القرآني وأثره في الترجيح الدلالي، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة اليرموك.
المطيري، عبدالرحمن جرمان (1425هـ/ 2008م). السياق القرآني وأثره في التفسير، دراسة نظرية وتطبيقية من خلال تفسير ابن كثير.
النحاس، أبو جعفر أحمد بن محمد بن إسماعيل (1985م). إعراب القرآن، ت: زهير غازي زاهد، الطبعة الثانية، عالم الكتب، مكتبة النهضة العربية.

المصادر باللغة الإنجليزية:

The Holy Quran
Abdullah, Z. O. (2007 D). Al-Syaq Al-Qurani and Atharahu fi Al-Kashf an Al-Ma'ani. *Journal of King Saud University*.
Abdulmutalib, M. (1994 D). *Al-Balaghah and Al-Uslubiyah*. 1st ed, Al-Misriyah Al-Lebnaniyah Library.
Abdulsalām, A. (1407 H/ 1987 D). *Al-Imam fi Baian Adelat Al-ahkam.* (R. Gharibah, Ed.), Beirut: Dar Al-Bashair Al-Islamiyah.
Abu Al-Sa'adat, H. A. (n.d.). *Al-Amali Al-shajariyah li Bin Al-Shajari*. Beirut: Dar Al-Ma'rifah.

Abu Haiyan, M. Y. (1983 D). *Al-Bahr Al-Muhit.* 2nd ed., Beirut: Dar Al-Fikr.

Al-Akbari, A. H. (1418 H/ 1997 D). *Al-Tibian fi Irab Al-Quran.* (Research and Studies Library, Ed.), 1st ed, Dar Al-Fikr.

Al-Ansary, H. T. (n.d.). *The Divan of Hassan bin Thabit*. In Abd Emhana (Ed.), Beirut: Dar Al-Kutub.

Al-Asdi, K. Z. (2000 D). *Diwan Al-Kmit.* (M. Turaifi, Ed.), 1st ed, Beirut: Dar Sader.

Al-Az´hari, M. A. (1964 D). *Tah´thib Al-Lughah*. (A. Haroon, Ed.), 1st ed., General Egyptian Foundation & Al-Dar Al- Misriyah.

Al-Baidhawi, N. A. (1421H/ 2000D). *Revelation's illuminations and interpretation secrets called "Tafsir al-Baidhawi"*. In M. Subhi & M. Al-Atrash (Ed.), 1st Ed., Dar Al-Rashid & Al-Eiman Press.

Al-Basri, A. & Al-Muthana, M. (1381 H). *Majaz Al-Quran.* (M. Fu'ad Sirkin, Ed.), Cairo: Al-Khanji Library.

Al-Basry, A. & Al-Muthanā, M. (1381H). *Metaphor in the Qur'an.* In M. F. Sirkeen (Ed.), Cairo: Al-Khanji Library.

Al-Batliūsi, A. M. (1996 D). *Al-Eqtidhab fi Sharh Adab Al-kitab.* (M. Al-Saqa, Ed.), Cairo: Egyptian Dar-Alkotob.

Al-Dani, A. & Said, U. (1404 H). *Al-Taysir fi Al-Qera'at Al-Sab.* (A. Yrtezil, Ed.), 2nd ed, Beirut: Dar Al-Kitab Al-Arabi.

Al-Fairuz Abadi, M. Y. (1426 H). *Al-Qamus Al-muhit.* (Heritage verifying Al-Risalah Foundation Office, Ed.), 8th ed, Beirut: Al-Risalah Foundation for Printing, Publishing and Distribution.

Al-Faraa, A. Y. (n.d.). *Ma'ani Al-Quran.* (A. Najati & M. Al-Najar, Ed.), Dar Al-Surur.

Al-Fiqi, H. & Shakir, M. A. (1372 H/ 1953 D). *Ihkam Al-Ahkam li Bin Daqiq Al-Eid*. Al-Sunnah Al-Muhammadiyah Printing Press.

Al-Halabi, A. Y. (1406 H/ 1986 D). *Al-Durr Al-Masun fi Ulum Al-Kitab Al-Maknun.* (A. Al-Kharat, Ed.), 1st ed, Damascus: Dar Al-Qalam.

Al-Hanbali, A. A. (1419 H). *Al-Lubab fi Ulum Al-Kitab.* (A. Abdulmawjud, Ed.), 1st ed, Beirut: Dar al-Kutub Al-Elmiyah.

Al-Harthi, A. R. (1989 D). *Dalalat Al-Syaq Man´haj Ma'mun li Tafsir Al-Quran*. n.p.

Al-Huaini, A. Y. (1399 H). *Al-Burhan fi Usul Al-Fiqh*. (Al-Dib, Ed.). 1st ed, Qatar.

Al-Huairith, T. S. (1428 H/ 2007 D). *Athar Delalat Al-Syaq Al-Qurani fi Tawjih Ma'na Al-Mutashabeh Al-Lafzhi fi Al-Qasas Al-Qurani, Applied study on the verses of Noah, Hud, Salih, and Shu'aib stories peace be upon them.* MA thesis.

Al-Jurjani, A. A. (1412 H/ 1991 D). *Asrar Al-Balaghah.* (M. Shakir, Ed.), 1st ed, Cairo: Al-Madani Printing Press & Jeddah: Dar Al-Madani.

Al-Kafawi, A. M. (1412 H/ 1992 D). *Al-Kuliyyat Mu'jam fi Al-Mustalahat and Al-furuq Al-lughawiyah.* (A. Darwish & M. Al-Misri, Ed.), 1st ed, Al-Risalah Foundation.

Al-Kalbi, M. A. (1415 H/ 1995 D). *Al-Tashil li Ulum Al-Tanzil.* (M. Hāshim, Eds.). Dar Al-Kutub Al-Elmiyah.

Al-Khazraji, A. B. (2011 D). Qarinat Al-Syaq and Atharha fi Al-Nas Al- Qurani. *Journal of College of Basic Education*, No. 68.

Al-Mutairi, A. J. (1425 H/ 2008 D). *Al-Syaq Al-Qurani and Atharhu fi Al-Tafsir, theoretical and practical study through Tafsir Bin Kathir.*

Al-Nahas, A. M. (1985 D). *I'rab Al-Quran.* (Z. Zahid, Ed.), 2nd ed, Alam Al-Kutub & Al-Nahdhah Al-Arabiyah Library.

Al-Qaisi, M. A. (1404 H). *Al-Kashf an Wojuh Al-Qira'at Al-Sab.* (M. Ramadān, Eds.). 3rd ed. Beirut: ar-Risālah Foundation.

Al-Qurtubi, S. (1964 D). *Al-Jam'e li Ahkam Al-Quran* (A. Al-Barduni, Ed.)., 2nd ed., Cairo: Dar Alam Al-Kutub.

Al-Rāzi, M. A. (1981 D). *Mukhtar Al-Sihah*. Lebanon, Beirut: Dar Al-Kitab Al-Arabi.

Al-Saadi, A. N. (1423 H/ 2002 D). *Taisir Al-Karim Al-Rahman fi Tafsir Al-Quran.* (A. Al-Luaihiq, Ed.). Al-Risalah Foundation.

Al-Shatbi, I. M. (1425 H/ 2004 D). *Al-Muwafaqat fi Usul Al-Shari'ah.* (A. Darraz & M. Darraz, Ed.), Dar Al-Kutub Al-Elmiyah.

Al-Shawkani, M. A. (1414 H). *Fath Al-Qadir*. 1st ed, Damascus, Beirut: Dar Bin Kathir & Dar Al-Kalim Al-Taib.

Al-Siwasi, A. M. (1427 H/ 2006 D). *Uion Al-Tafasir li Al-Fudhala Al-Samasir.* (Baha' Al-Din, Ed.), 1st ed, Beirut: Dar Tama & Dar Sader.

Al-Sultani, S. (1416 H/ 1996 D). *Irshad Al-Sari li Sharh Sahih Al-Bukhari.* (M. al-Khaldi, Ed.), 1st ed, Dar Al-Kutub Al-Elmiyah.

Al-Suyuti, G. A. A. (1418 H/ 1998 D). *Ham'a Al-Hawame'a fi Sharh Jam'a Al-Jawame'a.* (A. Shams Al-Din, Ed.), 1st ed, Beirut: Dar Al-Kutub Al-Elmiyah.

Al-Tabari, M. J. (2001 D). *Jame'a Al-Baiān/ Tafsir Al-Tabari.* (A. Al-Turki, Ed.), 1st ed, Dar Hajr for Printing, Publishing, Distribution and Advertising.

Al-Tusi, A.S. (1407 H/ 1987 D). *Mukhtasr Sharh Al-Rawdhah*. Al-Risalah Foundation.

Al-Zajaj, A. I. I.S. (1986 D). *I'rab Al-Quran.* (I. Al-Abiārī, Ed.), 3rd ed, Beirut: Dar Al-Kitab Al-Lebnani.

Al-Zamakhshari, A. M. O. (1418 H/ 1998 D). *Al-Kashaf an Haqaiq Ghawamidh Al-Tanzil and Uion Al-Aqawil fi Wojuh At-Ta'wil.* (A. Abdulmawjud & A. Muawad, Ed.), 1st ed, Al-Obaikan Library.

Al-Zarkashi (1410 H). *Al-Burhan fi Ulum Al-Quran li Al-Zarkashi.* (Y. Al-Mirashli, J. Al-Zahahabi, & I. Al-Kurdi, Ed.), Dar Al-Marifah.

Al-Zubaidi, M. M. (1306 H). *Taj Al-Arus Men Jawahir Al-Qamos*. 1st ed, Beirut: Al-Haiat Library.

Bin Ashur, M. T. (1984 D). *Al-Tahrir and Al-Tanwir*. Tunisia: Al-Dar Al-Tunisiyah for Publishing.

Bin Atiyah, A. G. (1433 H). *Al-Muharir Al-wajiz fi Tafsir Al-Kitab Al-Aziz* (A. Abdulshafi, Ed.), 1st ed, Beirut: Dar Al-Kutub Al-Elmiyah.

Bin Malik, M. A. (1410 H/ 1990 D). *Sharh Al-Tas´hil* (A. Al-Saiyyd & M. Al-Makhtun, Ed.), 1st ed, Hajr for Printing and Publishing.

Bin Mujahid. (n.d.). *Kitab Al-Sab'ah fi Al-Qera'at.* (S. Dhaif, Ed.), 3rd ed, Dar Al- Ma'arif.

Bin Qaim, M. A. (1411 H). *A'lam Al-Muqin an Rab Al-Alamin.* (M. Ibrahim, Ed.), 1st ed, Beirut: Dar Al-Kutub Al-Elmiyah.

Binn Manzhur, M. M. (1414 D). *Lisan Al-Arab*. 3rd ed., Beirut: Dar Sader.

Fadil, M. (1426 H). *Al-Tadhmin Al-Nahawi fi Al-Quran Al-Karim.* Dar Al-Zaman.

Hamudah, T. S. (n.d.). *Dirasat Al-Ma'na end Al-Usulien*. 1st ed, Dar Al-Jamil for Publishing and Distribution.

Hassan, T. (1413 H/ 1993 D*). Qarinat Al-Syaq*. A paper presented at the Memorial Book for the Centennial of the Faculty of Dar Al-Ulum. Cairo: Abir Al-Kitab Printing Press.

Ibn Hazm, A. A. (n.d.). *The perfect collection of the principles of rulings.* In A. M. Shaker (Ed.), Beirut: Dar Al-Afaaq Press.

Ibn Hijr, A. A. (1379 D). *Fat-h al-Bari: Commentary on and explanation of Sahih Al-Bukhari.* In A. Bin Baz (Ed.), Beirut: Dar Al-Marifah Press.

Ibn Jenni. (n.d.). *Al-Khasa'es* (A. an-Najār, Eds.). Dār al-Kutub al-Miṣrīyah.

Ibn Taimiyah, A. A. (1416H/ 1995D). *Fatwas collection.* In A. Qasim (Ed.), Al- Madinah Al-Munawwarah: King Fahd Press for the Printing of the Holy Quran.

Muhammad, S. A. (n.d.). *Aqsam Al-Syaq fi Al-dalalah.* Shabakat Al-Alukah.

Shikh Zadah, M. (1999 D). *Hashiat Muhiī Al-Din Shikh Zādah ala Tafsir Al-Qadhi Al-Baidhawi*. 1st ed, Beirut: Dar Al-Kutub Al-Elmiyah.

Sibawih, O. U. (1983 D). *Al-Kitab*. (A. Haroon, Ed.), 3rd ed, Beirut: Dar Alam Al-Kutub.

سيميائية الشخصيات في رواية «ساق البامبو» لسعود السنعوسي

ليلى عبد الرحمن الجريبة (*)
جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

(قدم للنشر في 1436/4/28هـ؛ وقبل للنشر في 1438/8/24هـ)

ملخص البحث: يتناول البحث الشخصيات في رواية ساق البامبو لسعود السعنوسي، ويعتمد على المنهج السيميائي، فيبدأ بمقدمة تنظيرية، ثم يتناول العناصر الآتية: توصيف الرواية، ثم ينتقل إلى دراسة الشخصيات، والنموذج العاملي، والمربع السيميائي، وقد حفلت الرواية بشخصيات كثيرة متباينة شدة وضعفا، ثراء وفقرا، إسلاما وكفرا، عربا وعجما، نساء ورجالا، ظالمين ومظلومين، ثائرين ومستعبدين، إلا أن العامل الذات أو البطل هو عيسى أو هوزيه، ابن راشد الكويتي وابن جوزافين الفلبينية، الذي يحاول الوصول إلى المجتمع الكويتي، تنفيذا لوصية والده، ولاستمرارية عائلة الطاروف، وليخرج من حياة الفقر والجوع في الفلبين ولينال حقوقه المالية والاجتماعية في الكويت لكنه يخفق في مهمته؛ فهو غير مؤهل لإنجاز الرغبة؛ لأنه أضعف من أن يقف في وجه المجتمع.

كلمات مفتاحية: سيميائية، شخصيات، رواية، ساق البامبو.

*****

The Characters in the Novel of "The Bamboo Stalk"

Laila Abdulrahman Al Juraybah (*)
Princess Nourah Bint Abdulrahman University

(Received 17/02/2015; accepted 12/03/2017)

Abstract: The research studies the characters in Saud ALsanosi`s novel, The Bamboo Stalk, from a semiotic perspective. It starts with a conceptual introduction, and then gives a descriptive account of the novel, a character analysis, form factor, and the semiotic square. The novel has several characters varying in intensity and weakness, richness and poverty, Islam and disbelief. It includes Arabs and non-Arabs, women and men, unjust and oppressed people, revolutionaries and enslaved, yet the hero is Jesus or Jose, son of the Kuwaiti Ibn Rashed and the son of Philippine Jozafin. He is trying to get to the Kuwaiti society to fulfill his father's will, and for the continuity of the Tarov family. He attempts to get away from life of poverty and hunger in the Philippines and to get his financial and social rights in Kwait, but he failed. He is not able to achieve what he desires; he is too weak to face the society.

Keywords: Novel, semiotics, and characters

(*) للمراسلة:
كلية الآداب، قسم اللغة العربية، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، الرياض، ص.ب: 84428، الرياض 11671، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:
Faculty of Arts, Department of Arabic Language, Princess Nourah Bint Abdulrahman University, Riyadh, P.O.Box: 84424, Riyadah 11671, Kingdom of Saudi Arabia.

laaljuraiba@pnu.edu.sa

ejournal.nbu.edu.sa
DOI:10.12816/0037196

مقدمة:

رواية «ساق البامبو» لسعود السعنوسي من الروايات المميزة؛ إذ فازت بجائزة البوكر العربية لعام2013م، وقد أثارت ضجة إعلامية، فمن مادح لها وقادح وناقد، وأثارت عددا من الأسئلة لدى المتلقين، منها هل هي سيرة ذاتية للمؤلف؟ مما يعني أن تصوير الشخصيات كان مقنعا للجمهور.

أهداف البحث:

1. الكشف عن طريقة الكاتب في بناء شخصيات الرواية بالتحليل السيميائي.
2. الكشف عن علاقات الشخصيات بعضها ببعض.

الدراسات السابقة:

1. سيميائية الشخصية في قصص السعيد بو طاجين لنظيرة الكنز.
2. سيميائية الشخصيات في رواية اللص والكلاب لعبد المجيد العابد.
3.

أسئلة البحث:

1. هل أجاد الكاتب في بناء الشخصيات؟
2. هل استطاع الكاتب أن يظهر علاقات الشخصيات وتفاعلها معا؟

أهمية البحث العلمية:

تسهم الدراسة في زيادة تطبيقات السيميائية في دراسة الشخصيات، وهو مجال لا يزال بحاجة لمزيد من الدراسات التي تمكن الناقد من تحليل الروايات بشكل منظم.

إشكالية البحث: تنطلق الدراسة من ملاحظة كثرة شخصيات الرواية، ووجود علاقات بين هذه الشخصيات، أدت إلى إدارة الأحداث وإثارة عاطفة المتلقي، حتى ظن بعض القراء أنها قصة واقعية لصاحبها، وهذا التلقي يدل على نجاح الكاتب في بناء روايته وتحريك شخوصه عبر علاقات ومجالات متداخلة.

الفرضيات البحثية:

1. الشخصيات مع كثرتها وتنوعها كانت متسقة وكأنها بناء هندسي محكم.
2. أن التنوع والتشابه بين الشخصيات قد أدى إلى إدارة الأحداث في الرواية.

أولا: الإطار النظري:

تسعى السيميائية إلى تفتيق الأنظمة العلامية التي يبنى عليها النص، وتحاول في الوقت ذاته أن تعيد صياغة دواله ومدلولاته من خلال الاهتمام بمستويات الدلالة وطريقة توليد المعاني، وإضاءة مستويات النص المختلفة(الكنز، 2002م، ص: 141)، وتهتم السيميائية كذلك بالتحليل البنيوي، الذي يركز على العلاقات البنيوية العاملة في المنظومة الدلالية في لحظة تاريخية معينة(تشاندلر، 2008م).

والشخصيات الروائية ليست شخصيات تعيش في الواقع، بل هي علامات لغوية سيميائية، ترتبط أساسا بالوظيفة النحوية التي تقوم بها داخل النص(الجبوري، 2013م)، ويرى هامون أن الشخصية علامة فارغة، أي: بياض دلالي لا قيمة لها إلا من خلال انتظامها داخل نسق محدد (الأحمر،2010م، ص:217)، والشخصية ليست معطى جاهزا محددا سلفا، بل هي بناء لا تكشف عن مجموع دلالاتها إلا مع نهاية الزمن الإبداعي والزمن التأويلي، وهذا البناء محكوم باستراتيجية التحولات التي تقود إلى نقطة دلالية محددة (بنكراد،2014).

و يبدأ التحليل عادة بالبحث في دال الشخصيات، وهي مجموعة متناثرة من الإشارات التي يمكن تسميتها بـ(سمته)، وقد كثر الاهتمام باختيار أسماء الشخصيات؛ ليتاح للقارئ استجلاء مدلول هذه الشخصية، فالاسم غالبا يعلن عن الخواص والصفات (الجبوري، 2013م، ص: 98).

وأما مدلول الشخصيات فهو عبارة عن جمل تتلفظ بها الشخصيات عن نفسها أو يتلفظ بها عنها، والمكون الأساس لها يشمل أوصاف الشخصيات ووظائفها ومختلف علاقاتها(المرجع السابق).

وخلاصة القول أن سيميائية الشخصية تتناول اسم الشخصية (الدال) وصفات الشخصية (المدلول)، ومدى ارتباط بعضهما ببعض، كما تتناول علاقات الشخصيات بالسرد من خلال وظائف الشخصيات وأدوارها العاملية.

وسيتناول البحث العناوين الآتية: توصيف الرواية، وسيميائية الشخصيات، والنموذج العاملي، والمربع السيميائي، والخاتمة، والمراجع.

ثانيا: التطبيق:

توصيف الرواية: صدرت رواية «ساق البامبو» عن الدار العربية للعلوم ببيروت في ٣٩٨ صفحة، وكانت البداية بكلمة للروائي إسماعيل فهد إسماعيل، يقول فيها:» علاقتك بالأشياء مرهونة بمدى فهمك لها»، وهنا ترفع الرواية لوحة إرشادية للقارئ، وهذا التصدير يناسب حقيقة ما تضمنته الرواية من معارف وثقافات وشخصيات مرجعية متنوعة، وتتكون الرواية من ستة أجزاء، لكل جزء عنوان يبدأ بكلمة عيسى، ثم يضاف له علامة زمانية أو مكانية: (عيسى قبل الميلاد، وعيسى بعد الميلاد، وعيسى.. التيه الأول، وعيسى.. التيه الثاني، وعيسى على هامش الوطن، وعيسى إلى الوراء يلتفت)، وهذه العناوين تدل على أن عيسى هو الشخصية المحورية في الرواية.

وكل جزء من هذه الأجزاء يبدأ بنص من أقوال البطل القومي الفلبيني (خوسيه ريزال) عدا الجزء الأخير فيصدر بكلمة لـ(هوزيه ميندوزا)، ومن خلال النص الذي يتصدر كل جزء تنطلق الحكاية والأحداث، وداخل كل جزء مقاطع سردية تتنوع طولا وقصرا، وكأنها سلسلة من الحلقات السردية التامة.

سيميائية الشخصيات: تتعامل السيميائية مع الشخصيات بكونها علامة لغوية، وهذه العلامة لها دال ومدلول، ووفق التناسب بينهما وبين وظيفتها السردية يكمن الإبداع اللغوي، ولذا تعرض الدراسة لكل شخصية من حيث الدال والمدلول على النحو الآتي:

عيسى بن راشد: القوة الفاعلة في النص، وله عدة أسماء تعكس حالة التشظي في الهوية، فقد سماه والده (عيسى) باسم جده، وهو أيضا اسم نبي الله (عيسى) -عليه السلام-، والاسم يحمل دلالات، فعيسى نبي يؤمن به النصارى وفقا لدين والدته، ويؤمن به المسلمون وفقا لدين والده، وهناك أمر آخر، وهو أن عيسى -عليه السلام- لم يكن له أب، وعيسى البطل له أب لم يره، وكلاهما عاشا منبوذين، ولكنهما متسامحان، ولأن ترجمة اسم عيسى في اللغة الفلبينية تعني الرقم (واحد)؛ فقد حرم من اسمه ليسمى باسم آخر يحبه؛ وهو (خوزيه)، وينطق في الفلبين (جوزيه) وفي الإنجليزية (هوزيه)؛ وإن كان عيسى يفضل (خوسيه)؛ تيمنا بالبطل القومي الفلبيني (خوسيه ريزال)، الذي قاد الثورة ضد الاحتلال الإسباني، وأعدم قبل أن يرى حلمه يتحقق .

وهنالك أسماء يكرهها عيسى؛ لأنها تعبر عن رفض المجتمع، مثل لقب (الفلبيني) في الكويت، ولقب (عربو) في الفلبين؛ لأن كلا الاسمين يبعدانه عن المجتمع، ويقصيانه لا لسبب إلا أن أباه عربي وأمه فلبينية، والأشد من ذلك أن جده كان يسميه (ابن العاهرة).

وبهذا تكون أسماء البطل مؤشرا موضوعيا وإجرائيا بالغ الأهمية، وهو فاعل سردي ومفتاح عملي للولوج إلى فضاء الرواية(حمداوي، 2014م).

وشخصية عيسى تفرض وجودها في الغلاف الداخلي؛ حيث تنسب الرواية لـ(هوزيه ميندوزا)، باسمه الفلبيني الذي فتح عينيه عليه، واختاره في نهاية المطاف، وأما اسمه العربي فـعيسى بن راشد الطاروف.

وعيسى في الرواية يقوم بدور الراوي، وكثيرا ما يتولى عملية الوصف والتحليل والتشخيص؛ فهو يصف نفسه بأسلوب صريح، ويقدم وصفا مباشرا لنفسه في بدء الجزء الأول، فيذكر أسماءه المتعددة، وحيرته، ورغبته في الانتساب إلى اسم واحد، ودين واحد، وهوية واحدة، وكثيرا ما عبر عن شخصيته بالمناجاة أو الحوار مع النفس، ولكن اللافت للنظر والمدهش استيعابه لنظرة الآخرين له، فجده يناديه بـ(ابن العاهرة)، وفي الليل وبتأثير الخمر يسميه (مجهول الأب)، وأما جدته (غنيمة) فتقول إنه لعنة مثل أمه.

وقد كشفت الحالات والتحولات عن شخصية تتنامى وتتفاعل مع الشخصيات والأحداث؛ ففي بداية حياته كان يحس بالتميز يقول:» لم أكن الوحيد في الفلبين الذي ولد لأب كويتي، ....ولكنني الوحيد الذي يملك ما يميزه عن أولئك مجهولي

الآباء، وعدا قطعه والدي لوالدتي بأن يعيدني إلى حيث يجب»(السعنوسي، ٢٠١٢م، ص:١٨)، ولكن الاحترام والمعاملة المقبولة من جده تحولت بانقطاع الراتب الشهري الذي يصل من والده، وتأزم الوضع كثيرا مع الجد، فكان يكثر من طلباته لعيسى ويمقته كثيرا، ويناديه بـ(ابن العاهرة)، وهكذا كان التحول الأول من معاملة مقبولة من الجد إلى استعباد مقيت، ولكن وجود أمه بجانبه وخالته وابنتها (ميرلا) كان جديرا بأن يخفف عنه، فلما انتقلت أمه للعمل في البحرين وهربت (ميرلا) من المنزل، وانتكست خالته (آيدا) أصبح مدفوعا أكثر من ذي قبل للثورة ضد جده، والهرب من المنزل؛ بحثا عن عمل، فتحول من حالة الصبي المجهول الأب المستعبد إلى صورة الفتى الناضج المستقل، ولم يساعده سوى خاله، فقد أعطاه هاتفا نقالا، ونصحه وعرفه على تاجر موز ليعمل معه(السنعوسي، 2012م، ص:131).

لم يستمر عيسى كثيرا في بيع الموز، فقد دله صديقه الصيني على مراكز العلاج الطبيعي، لمهارته في ذلك، فانتقل بعد أشهر للعمل في منتجع سياحي، تلك التحولات جعلت عيسى يدرك أنه بدأ يودع الوجه الطفولي البريء، وأنه سيتحول قريبا إلى وجه من الوجوه الباهتة في الزحام، الباحثة عمّا يسد فقرها وعوزها.

ومن التحولات المهمة في حياة عيسى حزنه الشديد خلال عمله في منتجع في (بوراكاي)، حيث تغيرت بشرته وتقشر جلده من أثر العمل طيلة النهار على المركب، ناقلا السواح بأجر زهيد، واشتياقه إلى الخضرة التي تعود عليها في أرض (ميندوزا)، ولضيق فرص الكسب وجد نفسه ضعيفا؛ فاتجه نحو الصخرة التي تضم تمثالا للعذراء، وبكى بكاء مرا، وفي تلك اللحظات الرهيبة تسلل لأذنيه عزف الكويتيين المجانين وتصفيقهم فذهب إليهم، ورقص معهم وشرب وأخبرهم بأنه كويتي، فشاركوه السمر ووودعوه في الغد، فأحدهم يعطيه مظروفا من المال، والثاني ينصحه بالرحيل للكويت لينال حقوقا كثيرة، والثالث ينصحه بأن يبقي في الفلبين حيث الحرية والمتعة، فشكل ذلك كله حافزا للعودة للكويت وممهدا لاستقباله اتصال (غسان) وموافقته السريعة على السفر للكويت.

الفقر الذي حفز والدة عيسى من قبل، حفزه للسفر إلى الجنة الموعودة أو بلاد العجائب كما سماها، ولكنه شعر بالحزن، فالمطار ووجه غسان، وحداد البلاد، تكالبت عليه مع الإحساس بالغربة وافتقاد الحب الأسري، إضافة إلى بيت (الطاروف) الذي يطابق مسماه، فهو شبكة صغيرة تحيط بأفرادها، فلا يملكون الفكاك من أسرها، والطبقية التي تهيمن على المجتمع الكويتي، والخوف من كلام الناس، ومن الزيجات غير المناسبة للفتيات، تلك التي جعلت (عيسى) يخرج من بيت (الطاروف) صغيرا ويخرج مرة أخرى كبيرا، يقول: « هي الكلمة ذاتها التي قالتها جدتي (غنيمة) لأبي قبل سنوات عندما اكتشف حمل أمي: وأخواتك يا أناني يا حقير من

سيتزوجهن؟»،(السنعوسي، ٢٠١٢م، ص:٤٤) فهذا السبب الذي أجبر (غنيمة) على التخلي عن عيسى صغيرا، هو ذاته السبب الذي جعل عمته (نورية) تصرخ، وتطالبه بالرحيل، وتقف في وجهه.

التحول الذي يصيب عيسى يتنامى مع استمرار اكتشافه لعالمه الجديد، فقد صرخ في وجه (خولة) حين أحس بأن وجوده غير مرغوب فيه، وأن أهله متورطون به، فاختار أن يخرج من شبكة (الطاروف)، وظن أن الكويت ستتسع له، وبخاصة أن خروجه سيكون تضحية من أجل أخته (خولة)، ومقابل أن تظل عند جدتها غنيمة.

ومن التحولات التي مرت بـعيسى استقلاله عن عائلة (الطاروف) وعمله في المطعم، واندماجه مع بعض زملائه، ثم لقاؤه بالمجانين وتوثق علاقته بهم، ومشاركتهم في الديوانية تماما كما كانت أمه تحلم أن يكون.

صاحب ذلك البحث بحث من نوع آخر، إنه البحث عن الدين، وبدأ يقترب من البوذية عن طريق الفتى الصيني، ولكنه لم يستطع تفضيل دين على دين، فقد عاش التيه الثاني في الكويت، إذ تعرف على إبراهيم سلام مع معايشته للمسلمين، وصيامه وصلاته وغيرها.

وكان لنشأة عيسى بين أحضان الطبيعة، وعدم تشجيع والدته له ليكون مسيحيا خالصا، وإصرارها الدائم بأنه سيكون مسلما في النهاية، ومعايشته للأديان المختلفة في الفلبين، كل ذلك كان له أثر في بحثه الدائم عن الحق، فكثرت تأملاته وحواراته وقراءاته، باحثا عن الهوية الدينية.

ومما يميز عيسى تلك الرؤية العميقة للأمور، الناتجة عن تأمل عقلي فهو -مثلا- يعلل ميل الناس إلى التعلق بالخوارق والمعجزات الجديدة؛ لكونهم يشعرون بنقص في إيمانهم، فالمؤمن تكفيه المعجزات النبوية، يقول: «لم يكتف الناس بمعجزات وقعت في أزمنة بعيدة، كانت حكرا على الأنبياء مع نشأة الأديان، ليبحث كل مفترض عن معجزة لا وجود لها، يخلقها، يؤمن بها، ولا يكشف إيمانه عن شيء سوى مقدار الشك في نفسه»(السنعوسي، 2012م، ص: 300).

(جوزافين) والدة عيسى ذات أصل فلبيني نشأت فقيرة؛ ولكنها نالت قدرا من العلم وإن كان قليلا، وهي مسيحية الديانة، ولكنها غير ملتزمة، ومما يدل على فكرها وفلسفتها في الحياة قولها الذي تردده كثيرا:» كل شيء يحدث بسبب ولسبب»، وهذه العبارة التي تكررها دائما لـعيسى ظهر أثرها في شخصيته، وسماها الإيمان الذي يأخذ بيد الإنسان ليبعث في روحه السكينة مع الأخذ بالأسباب، وهذا الإيمان هو الذي دفع (جوزافين) للعمل خادمة فأخذت درسا من أختها لتتحاشى المصير المحزن.

والغريب في الرواية أن شخصية (جوزافين) غير منطقية، وكأنها شخصية تعيش في الروايات لا في الواقع، فعيسى يرسم لوالدته صورة مثالية، يقول عنها: «كانت فتاة حالمة تطمح لأن تنهي دراستها

لتعمل في وظيفة محترمة، لم تكن تشبه أفراد عائلتها في شيء»(السنعوسي، 2012م، ص: 19).

وللمتلقي أن يتساءل: هل يمكن لفتاة في العشرين من عمرها أن تعيش قصة تبادل ثقافي ونقدي مع راشد المثقف الجامعي مع كونها صغيرة السن وجاهلة بكثير من الجوانب الثقافية؟ وهل تكفي قراءتها للروايات وبعض المعلومات السياسية؟ ترى هل هذا منطقي لاجتذاب رجل مثقف واع؟ أم هي النزوة الجنسية المغلفة بأدب ولباقة، كعادة المؤلف، وهي مزية تحسب له، فكل المواقف التي تصف العلاقة الجنسية نجده يعبر عنها تعبيرا راقيا مهذبا.

ومن صفات (جوزافين) في الرواية مثالية الحب الوفي لراشد مع خذلانه لها؛ إلا أنها كثيرا ما مثلت دور المتفهمة للوضع والمحبة الوفية، ترى هل لأن السارد هو ابنها ومن الطبعي أن يرى في والدته الصورة اللامعة التي لا يمكن أن تصاب بخدش؟ وهناك احتمال آخر، وهو أن (جوزافين) كانت تعتقد أن مجرد حملها من راشد هو الباب الذي تدلف منه لحياة سعيدة، وأنها -متأثرة بروح الروايات- اعتقدت أن راشدا لن يخذلها، وأن زواجهما كان قصة سعيدة ستستمر، وقد اكتشفت بمرور الأيام والأحداث، وبعد عقد من الزمن أنها أصبحت مثل (سندريلا) الخادمة، ولكن نهايتها لم تكن سعيدة كما تخيلت، غير أنها كانت واثقة من التزام راشد بمسؤوليته كأب، فهو يرسل لها نفقة كل شهر رسخت لديها اعتقادا بأنه مازال يحب ولده، ولن يتنازل عنه، ولهذا أعدت عيسى إعدادا نفسيا واجتماعيا ولغويا وفكريا؛ ليعود لوطنه ويعيش في كنف والده ويحيا حياة كريمة، وهذه الرغبة الغالية تستحق عناء كبيرا؛ إذ تضمن لولدها عيشة كريمة في بلد يفيض بالخيرات.

ميندوزا فلبيني مسيحي؛ ولكنه رجل محير بالنسبة لعيسى؛ ولذا وصفه بشكل دقيق، وبخاصة مقامراته وديوكه، والعجوز التي كانت تسكن في طرف الأرض؛ التي اكتشف عيسى بعد موتها أنها والدة ميندوزا، وأنه مجهول الأب مثل ميرلا وغيرها، فهذا الجد الذي عاش ويلات الحرب في فيتنام مع حياة الفقر والجوع مارس القمار، وبخاصة مصارعة الديكة تنفيسا عن عقده النفسية وحرمانه من الأبوة، وكذلك شربه للخمر في الليل وصياحه الذي يصل إلى غرفة عيسى، يشكو فيه وحدته ويتمه، وأنه مجهول الأب.

آيدا: خالة عيسى دفع الفقر والجوع والديها لاستخدامها وسيلة للعيش، ولو على حساب صحتها الجسدية والنفسية والاجتماعية:» أصبحت آيدا مثل أي شيء يباع ويشترى بثمن.. ثمن بخس في الغالب .... ليس المؤلم أن يكون للإنسان ثمن بخس، بل الألم كل الألم أن يكون للإنسان ثمن»(السنعوسي، 2012م، ص: 20) وكانت تتأفف من حديث والدة عيسى عن والده راشد، ولا تكف عن السخرية من الرجال جميعا.

ـ ميرلا ابنة أيدا ذات أصل مزدوج؛ فأمها فلبينية،

وأما والدها فيعتقد أنه أوربي بسبب الملامح التي ورثتها عنه، ولم ترث فقط هذه الملامح بل ورثت كره الرجال من أمها؛ بسبب حياتها يتيمة، مجهولة الأب، وفيها من الملامح ما يعوق نسيان الأمر، وما يجعل المجتمع كذلك يعاملها معاملة تختلف عن مثيلاتها، فمرت في حياتها بظروف محزنة ومؤلمة بسبب فقدان الاستقرار النفسي وكراهية الرجال، وكادت تهوي للجنون؛ لولا عناية الله، ثم اهتمام عيسى بها، ثم زواجه منها.

وقد كان حضور ميرلا في الرواية قويا ومتواترا، ففي كل جزء نجد لميرلا حكاية مع عيسى (قوتها وجمالها واستقلالها/ ميل عيسى إليها، ولهوهما البريء معا/ خروجها من المنزل، وتأزم حالة آيدا/ رسائلها/ هلوستها/ حديثها عن الانتحار/ ترقب عيسى وهلعه واتصالاته/ الأمل إذ يرى رسائله مقروءة/ عودته وزواجه).

إينانغ تشولينغ والاسم الأول يعني السيدة بالفلبينية والثاني اسمها، التي اكتشف عيسى بعد موتها أنها أم ميندوزا، وهي عجوز طاعنة في السن ترعب الأطفال بحدبتها وشاربيها الأشيبين، والصلع الذي يحتل بقعا من رأسها، وهي مشعوذة الحي، وآكلة الأطفال إن مروا بعد المغرب من أمام بيتها .

راشد الطاروف رجل كويتي ثري يعمل في السلك العسكري، وقد نال تعليما جامعيا في الخارج؛ وكان إلى جانب ذلك أديبا وكاتبا جريئا، وراشد اسم نكرة يعطي معنى التفرد والندرة، وصيغته على وزن فاعل من الفعل رشد أي: عقل وفهم، وهو دال على شخصيته الواعية المثقفة، أما الطاروف فاسم لعائلة عريقة كما صورتها الرواية، وتعني نوعا من الشباك الصغيرة المخصصة للصيد على الشواطئ، حيث لا يتجاوز العمق ثلاثة أمتار(الأطلسي، 2014م)، ولعل اختيار كلمة (الطاروف) من عمق اللهجة الكويتية يضفي سمة الواقعية، وأنه اسم لأسرة كويتية، وكونها شبكة صيد تعطي دلالة على القيود الاجتماعية التي تمارسها مكانة عائلة الطاروف، التي لم يستطع راشد الإفلات منها ولا ابنته خولة ولا الجدة ولا العمات كذلك.

وقد وصف عيسى والده من خلال الصور فوجده رجلا مضحكا، فهو نحيف جدا، وله شارب كث وعينان صغيرتان تطلان من تحت النظارة، ويلبس ثوبا أبيض فضفاضا وطاقية على الرأس، تشبه ما يلبسه مسلمو الحي الصيني، وهو رجل الأسرة الوحيد وقد حالت التقاليد الاجتماعية بينه وبين الزواج من الفتاة التي أحبها أثناء دراسته في الخارج، وبعد عودته عاش صدمة عاطفية، ربما كانت السبب في علاقته بجوزافين وزواجه منها، وكان حمل جوزافين مفاجئا ومربكا، كشف لراشد أن زواجه بجوزافين وطريقة ذلك الزواج مجازفة ليس من السهل تقبلها في أسرة الطاروف، ومع ذلك قرر تحمل نتائج تصرفاته؛ ولكن المجتمع متمثلا في أمه، ووضع أخواته، ومجد الطاروف، وشبه عيسى

الفلبيني الواضح، ثم نشوب الحرب، منعه كل ذلك من القيام بدور الأب، وتحقيق وعده لجوزافين بحياة مستقرة لولده عيسى.

غسان رجل كويتي من فئة البدون، وهم فئة لا تحمل الجنسية الكويتية؛ ولكنهم يعيشون في الكويت منذ عقود طويلة، ولا يزالون محرومين من أبسط الحقوق؛ فمع صداقة غسان لراشد وعلاقته الوثيقة بأسرة الطاروف لم يستطع الزواج من هند التي أحبها بسبب تصنيفات غير منطقية في نظر الراوي، وغسان اسم عربي من الأسماء الأصيلة، ويعني القوة والجمال والشباب، وهو اسم ماء نزل عليه العرب المهاجرون من اليمن من أزد بعد انهيار سد مأرب، وسموا باسمه وهم الغساسنة(منظور،13/ 213)، وكأن البدون في الكويت الذين يفيضون وطنية، وقد دافعوا عن وطنهم ضد المحتل يشبهون الغساسنة، فنزولهم واستيطانهم المكان جعلهم ينسبون له، وبهذا الاسم (غسان) يثير المؤلف في المجتمع قضية البدون، وقضيتهم لا تحتاج لشرح وتفصيل فهي أكبر من ذلك.

وشخصية غسان كتلة متحركة من الحزن، فهو يسكن الجابرية الاسم الذي يدل على المواساة وجبر الحال والوصل والإصلاح؛ ولكنه في الرواية له دلالة مفارقة، فالجابرية اسم للطائرة المختطفة التي خطفت معها روح وليد، وهي المنطقة التي شهدت ميلاد أحلام عيسى الطاروف وآماله التي اختطفت، والجابرية يسكنها الحزن والانكسار في روح غسان، وانتقال راشد من قبل للسكن فيها كان انتقالا من الفرح للحزن.

غنيمة أرملة في الخمسين، وتسمى (السيدة الكبيرة)، واسمها مفرد من غنائم، وهي ما يؤخذ من المغلوب في الحرب (منظور، ١٢/ ٤٤٥)، فهي وحيدة ومختطفة وفريسة وضحية لقيم مجتمعية بالية، لا تستند لعقل أو نقل، وهي بالمقابل فريسة سهلة منقادة فهي تتطير بمجرد موقف، و تؤمن بالسحر ولعنته، وتؤمن بالأحلام وتبذل ما في وسعها لتفسيرها، وتلافي الأخطار التي تحذر منها، ففي الرواية تكره الخادمة جوزافين وتتطير بها؛ بسبب تزامن وصولها مع التفجير الذي حدث لموكب أمير البلاد، والمؤلف يقلب هذا التطير في نهاية الرواية يقول: «ربطت بين وصول الكويتين إلى مانيلا ووقوع الزلزال في الوقت ذاته. من يشكل لعنة للآخر؟ طردت الفكرة من رأسي»(السعنوسي،2012م، ص: 394).

يصفها عيسى بقوله:» نظرتها حادة، تكشف ما خلف الأشياء، أنفها المعقوف ولمعان عينيها جعلا لها شكل نسر منغولي»(السعنوسي،2012م، ص:219)، تلك المرأة الغنية الكبيرة الكويتية، ضعيفة في مواجهة المجتمع وكلام الناس وحتى أمام الأحلام والوساوس؛ ففي الوقت الذي بدأت تحب عيسى وتألفه أو تعطيه فرصة التواصل معها، تنتكس بسبب كلام الجيران وبخاصة أم جابر، التي أرسلت تطلب عيسى الخادم الجديد لمساعدتهم في

تقديم القهوة في مناسبة لديها، وتضعف أمام قسوة نورية ورغبتها في إبقاء عيسى سرا.

خولة أخت عيسى، فتاة كويتية ثرية مثقفة، ويدل اسمها على كونها هدية وعطية من الله لعيسى ولجدتها وللمجتمع، هذا الاسم الذي يرتبط بمفهوم العطاء والكرم والسماحة، كانت تقرأ كثيرا في مكتبة والدها راشد؛ فتشربت كثيرا من قناعاته وطموحاته، حيث حاولت إكمال الرواية التي بدأها، ووقفت مع أخيها عيسى محاولة مساعدته للاندماج في الأسرة؛ ولكنها تقع تحت سيطرة المجتمع ونظرته غير الإنسانية لعيسى ولغسان وغيرهما.

هند عمة عيسى الصغرى، ويعني اسمها المائة من الإبل أو المائتين، فهو اسم عربي يوحي بالغنى والمجد والعز والجمال والعشق، وهو اسم أصيل قديم يذكر بجميلات العرب، ودلالته في الرواية دلالة مطابقة فهند امرأة كويتية ثرية، تقع ضحية للتصنيفات الاجتماعية والعادات، وللقوانين التي لا تعطي البدون حق المواطنة العادلة فتحرم من الزواج بغسان، ولكنها تجعل من انكسارها قوة فتصبح ناشطة سياسية تطالب بحقوق البدون.

نورية عمة عيسى الوسطى، واسمها يوحي بالنور، وعلاقة الاسم بالشخصية علاقة متضادة فمواقف نورية لا تحمل النور، فهي امرأة كويتية متزوجة ولديها ولدان في سن الزواج، وملامحها حادة وتهتم كثيرا بأناقتها، وتبدو متعالية، كل ما يهمها هو سمعتها وسمعة أسرتها ومستقبل أولادها ولو على حساب الآخرين، فحاربت عيسى، وتسببت في فصله من عمله وإيقاف راتبه وتركه الكويت.

عواطف عمة عيسى الكبرى، ودلالة الاسم تدل على المشاعر التي تحكم الشخص فيكون تابعا لغيره، ودلالتها دلالة مطابقة فهي امرأة كويتية متزوجة تتأثر كثيرا بعاطفتها، ولذا فهي: «باسمة طيلة الوقت، تبدو ودودة، لها عينان كبيرتان متباعدتان وجبهة عريضة بارزة»(السعنوسي، 2012م، ص:220) وهي إلى ذلك تخاف الله، وتذكره دائما، وقد حاولت أن تكون مع عيسى إلا أن خوفها من زوجها ونورية جعلها تضعف عن مساعدته.

ـ المجانين (مشعل وتركي وجابر ومهدي وعبد الله) وهم مجموعة من الأصدقاء يجمعهم صفات؛ فهم جميعا كويتيون ومسلمون و بينهم روابط، فهم يعيشون في وطنهم ويتفاعلون مع قضاياه ويعبرون عن وطنيتهم، وفي الوقت ذاته هم عشاق للمتعة فهم يسافرون كل صيف للسياحة والاستمتاع، وكلمة المجانين لفظة شائعة في الخليج، فهي تطلق على الشخص المندفع ولو كان محقا، ودلالة الاسم دلالة مطابقة، وهم إلى ذلك أي: مجانين بوراكاي مختلفون، فعبد الله كما يوحي اسمه محافظ على الصلاة، وهو سني المذهب وكثيرا ما ينسجم مع صديقه مهدي، وهو من اسمه شيعي، وأما جابر فعلى طيبته إلا أنه أفشى سر عيسى الذي لم يطلب كتمان السر، فألقى القنبلة في بيت الطاروف بإخباره أمه أم جابر جارة الجدة غنيمة، وأما مشعل فلا

يعترف بالطبقية فالعائلات الكبيرة تقاس بالثراء فقط، وهو ثري جدا، أما اجتماعيا فجابر وتركي من طبقة تشابه أسرة الطاروف مجدا ونسبا.

إبراهيم سلام شاب فلبيني في الثلاثين من عمره، واسمه يدل على شخصه، فإبراهيم النبي -عليه السلام- كان داعية للتوحيد، ونال السلام في حياته وكذلك إبراهيم مسالم، يدعو إلى التوحيد بما يستطيع، وقد عاش طويلا في الكويت، ودرس في المعهد الديني، وله نشاطات دعوية ويعمل مترجما لدى السفارة الفلبينية، ومراسلا لبعض الصحف في الفلبين، وقد كان له دور في تعريف عيسى بالإسلام وبسيرة الرسول محمد -صلى الله عليه وسلم-، ولكنه من خلال حواره مع عيسى يكشف عن ضعف قوته على الدعوة بصورة منطقية عقلية خلافا لما فعله إبراهيم -عليه السلام- حيث استخدم العقل لإثبات التوحيد.

ومن اللافت للنظر التصوير البصري للشخصيات، فغالبا ما يكون المظهر الذي يبصره عيسى مدخلا لفهم الشخصية، يقول في الرواية:» غسان ذو الوجه الحزين لعب دورا حقيرا لا يناسب وجهه»(السعنوسي،2012، ص: 288).

وقد استطاع الراوي بخياله الخصب أن يربط بين بعض الشخصيات والحيوانات، يقول واصفا الحوار بين الجدة غنيمة وبناتها وخولة وغسان في أول لقاء:» عمتي هند متوترة، تحرك إحدى ساقيها فوق الأخرى بهدوء، ..الدلفين يبتسم بسذاجة.. سمكة القرش تتحدث بعصبية.. والنسر المنغولي يخرس الجميع بإشارة من رأسه»(السعنوسي، 2012م، ص:221).

النموذج العاملي:

تنتظم الشخصيات في ثلاثة أزواج، على النحو الآتي:

أولا: علاقة الرغبة، وهي تمثل بؤرة النموذج العاملي؛ لكونها تضم العاملين الرئيسين في النص؛ إذ تجمع بين من يرغب (الذات) وبين ما هو مرغوب فيه (الموضوع)، وهما مادة النص وخامته، والعلاقة بينهما علاقة وجودية، فلا وجود للموضوع بلا فاعل ولا وجود للفاعل بلا موضوع، والنتيجة إما اتصال بين الذات والموضوع أو انفصال بينهما(الجبوري، 2013م، ص: 73-74).

وفي رواية ساق البامبو تمثل الحياة الإنسانية مرغوبا، تلك الحياة التي تكفل لعيسى الانتماء على مستوى الاسم والوطن والدين.

ولكن الحرمان من ذلك يؤدي إلى التخبط والتشتت والضياع، ويبلغ التخبط مداه حين يقول: « لو فقست من بيضة ذباب منزلية أعيث في البيت فسادا .. لو كنت شيئا،، أي شيء واضح المعالم»(السعنوسي،2012م، ص: 94).

وهذه الرغبة تنتهي بالانفصال، فعيسى يحمل هويتين لا يستطيع التخلص من إحداهما يقول:

« اقشعر بدني، رعشة تسللت من أعماقي إلى أطرافي، ما إن شرع لاعبو المنتخب الكويتي بترديد النشيد الوطني: « وطني الكويت سلمت للمجد وعلى جبينك طالع السعد»(السعنوسي، 2012م، ص:395-396)، بل إنه يهرب بعد التعادل بين منتخبي الكويت والفلبين ويكتفي بالنتيجة التي ترضيه.

ثانيا: علاقة التواصل وتجمع بين العامل المرسل والعامل المرسل إليه؛ فالحرمان هو المرسل، والمجتمع الكويتي وعائلة الطاروف بشكل خاص هي المرسل إليه، وعلاقة التواصل التي كان يسعى إليها المرسل لم تنجح فتحولت علاقة الاتصال إلى انفصال أو شبه انفصال، حيث انتهت الرواية بإقامة عيسى في الفلبين واستمرار علاقته بالأصدقاء (المجانين)، وبتسميته ولده براشد، وبتنازعه بين حب الوطن الكويت وحب الوطن الفلبين.

ثالثا: علاقة الصراع وهذه العلاقة أكثر وضوحا وتماسا مع الرواية؛ لأن المعارض استطاع التغلب على الفاعل، وصار دوره دورا رئيسا فاعلا في البناء السردي(الجبوري، 2013م، ص:75-76).

وفي رواية ساق البامبو يتبوأ العامل المعيق مكانة مهمة لقيامه بدور فاعل؛ حيث حال بين الذات (عيسى) والموضوع (الهوية) وانتصر في نهاية الرواية، والعوامل المعيقة لم تكن فقط في المجتمع الذي رفض عيسى، ولكن العامل المعيق هو اختلاف الثقافة والعادات والقيم، فقد سبق أن تسبب جهل جوزافين بهذا المجتمع للاختلاف معه، ناهيك عن الشكل الذي حال بينه وبين الاندماج في المجتمع.

لقد وقفت الجدة في حياة راشد موقف المعيق ومنعته من دخول البيت وتسببت في سفر جوزافين وعيسى من أجل ضمان زواجات جيدة لبناتها، ولكن بعد حضور عيسى وسماعها صوت راشد من حنجرته ومعاملته الجيدة، تحولت الجدة غنيمة من عامل معيق لعامل مساعد ولكنه ضعيف، فالنسر المنغولي الهرم وقف عاجزا أمام العمة نورية التي تحولت إلى سمكة قرش داخل شبكة الطاروف، ولم تستطع غنيمة أن تقدم شيئا لعيسى سوى المال والدموع.

ولم يقتصر دور العمة نورية على الرفض والتهميش، بل تعداه لمحاولة إقصاء عيسى من الميراث والنسب، فزارته العمتان في شقته وحاولتا إفهامه بأنه ابن زنا وأن ابن الزنا لا ينسب لأبيه ولا يرث منه، إلا أنه اطلعهما علي الوثيقة وتاريخها، مما يؤكد أنه ابن شرعي لراشد وأن جوزافين لم تحمل إلا بعد الزواج المثبت، فاعتذرت العمة عواطف وصمتت نورية وانصرفتا، فأي رفض أكبر من أن يقال لعيسى بأنك ابن زنا لقد قال له ميندوزا من قبل ابن العاهرة؟ وخالة عيسى آيدا أو ماما آيدا كما يسميها بنظرتها المتشائمة، والإيحاءات المحبطة لجوزافين شكلت عاملا معيقا، كما أن ميرلا وجاذبيتها وعلاقتها الطيبة بعيسى مهدت له طريق التراجع، والحنين للطبيعة الخلابة التي تربى فيها.

وهكذا استطاع المعارضون التغلب على عيسى في عدة مواقف، وهؤلاء المعارضون لم يكونوا فقط أشخاصا كالعمة نورية، بل كان هناك عائلة الطاروف بعلاقاتها التي تحكمها النظرة التقليدية للإنسان واحتقار الجنسيات الأخرى.

ويتجلى العامل المساعد في الرواية في عدة شخصيات، وقد مثل غسان عاملا مساعدا لعيسى فساعده للوصول لعائلة الطاروف، وحاول دمجه تحقيقا لوصية راشد.

وتجدر الإشارة إلى أن جوزافين عامل مساعد بتعليمها عيسى الكلمات العربية، وإعداد عيسى للعودة إلى الكويت إعدادا نفسيا ووجدانيا، فالأحاديث الطويلة عن الذكريات والشخصيات والبحث عن راشد من خلال عدة وسائل، كل ذلك كان عاملا مساعدا للتغلب على المصاعب، وكان خاله عاملا مساعدا دعم جوزافين في بحثها عن راشد، وساعد عيسى في الانطلاق نحو العمل وترك القرية.

ومما شكل عاملا مساعدا لقاؤه بالفتى البوذي تشانغ، الذي دله على مركز العلاج الطبيعي، ومن ثم انتقل للمجال السياحي الذي من خلاله تعرف على المجانين الخمسة.

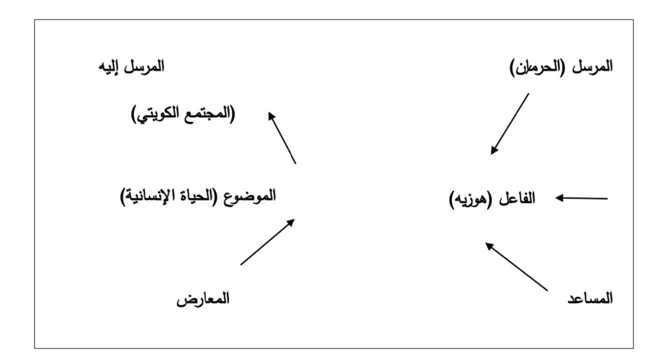
وقامت خولة بدور المساعد في كثير من المواقف يقول:» خولة شفيعتي لدى بيت الطاروف لولاها لما سمحت لي الفرصة للاقتراب من ذلك البيت قط.... حمدا لله على خولة» (السعنوسي، 2012م، ص: 215).

وكان لصوت عيسى الشبيه جدا بصوت والده دور عاملي مساعد، فتح قلب جدته غنيمة وأعاد الشفقة إلى قلبها والدموع إلى مآقيها.

وبالرغم من جهود العمة هند إلا أنها لم تفلح في تقبل الطاروف لعيسى، وإن كانت قد ساعدته في الحصول على الجنسية وتدبر بعض أموره.

ومن العوامل المساعدة شخصية المجانين، وعلاقتهم براشد علاقة إيجابية منذ اللقاء الأول وحتى نهاية الرواية.

ويمكن رسم خطاطة مبسطة للنموذج العاملي على النحو الآتي:



تصنيف الشخصيات:

وفقا للمقياس الكمي نجد أن المعلومات المتواترة المعطاة صراحة عن شخصية عيسى هي الأكثر، مما يؤهله ليكون الشخصية المحورية.

وقد ظهرت في الرواية بعض الشخصيات المرجعية وهي:

محمد -صلى الله عليه وسلم-: وقد كان عيسى

يتبادل المعلومات بينه وبين إبراهيم سلام عن الرسولين عيسى ومحمد -عليهم الصلاة والسلام- في محاولة للوصول إلى الدين الحق، وشاهد فيلم الرسالة، وقرأ كتاب الرحيق المختوم، بل جعل من الفيلم والكتاب أهم ثلاثة أسباب حبته في الإسلام.

عيسى -عليه السلام-: إن من يقرأ العناوين الفرعية للرواية يظن أنه أمام كتاب يتحدث عن عيسى -عليه السلام- بسبب المصطلحات المنتقاة، مثل قبل الميلاد وبعد الميلاد.

بوذا: وهو مؤسس الديانة البوذية، وعلاقته بعيسى الطاروف علاقة مشابهة، وتكمن أوجه التشابه في: التأمل في الطبيعة/ التسامح مع الناس/ التضحية من أجل السعادة، فعيسى ترك الكويت لأجل خولة وميرلا.

خوسيه ريزال: وهو طبيب فلبيني وروائي وقائد وطني تم إعدامه؛ لكن الثورة لم تنجح إلا بعد موته، والبطل في الرواية يقتبس من مقولاته، ويجعلها موضوعا تدور حوله حكاية؛ وقد شكلت مبادئ خوزيه فيما بعد دينا جديدا هو أقرب للفلبين من ا لمسيحية .

لابو: وهو السلطان المسلم الذي وقف في وجه الحملة التنصيرية التي قادها ماجلان وانتصر عليه، وفي المقابل جماعة أبو سياف المسلحة، يقول المؤلف:» أيها الإسلام؟ أهو الذي شاهدته في الرسالة أم الذي قضى على حياة مخرج فيلم الرسالة؟ أهو إسلام لابو سلطان جزيرة ماكتان أم إسلام جماعة أبو سياف في ميندناو؟»(السعنوسي، 2012م، ص:273).

وقد كان لاستخدام هذه الشخصية المرجعية دور في بيان الفهم الحقيقي للدين الإسلامي بالمقارنة بين السلطان لابو وجماعة أبي سياف.

إسماعيل فهد إسماعيل: كاتب روائي كويتي، استقر في الفلبين مدة من الزمن بعد احتلال الكويت، ولعل توظيف الكاتب الروائي إيماءة إلى دور الرواية في نشر الوعي الاجتماعي في الحياة، ولذا صدر الرواية بكلمة للشخصية المرجعية، وقدمها لتكون أول صفحات الرواية سابقة للغلاف الداخلي ولكلمة المترجم والإهداء، وكأن الرواية تعطي المؤلف فضاء رحبا لنقد المجتمع؛ لأنه يعيش فيه ويعطيه فضاء أرحب؛ لأنه يختفي وراء عيسى الذي كان يجهل المجتمع الكويتي ووالدته، وهنا تكمن الأرضية الخصبة لتقبل القارئ لخلخلة المفاهيم المستقرة في الأذهان، وتجعل من التساؤلات استفهامات بريئة، توقظ روح النقد الذاتي بكل صراحة وموضوعية وحيادية، وتدفع عن المؤلف الاتهامات التي تطال الكتاب الروائيين الذين يتبنون آراء خارجة عن العادات والقيم المجتمعية.

وأما الشخصية الواصلة في الرواية أو الإشارية فهي شخصية عيسى، السارد بتعال، وصاحب حقيقة الرواية، يجمع بين وظيفتي السرد والتأويل وإن كان أحيانا يتيح الفرصة للآخرين ليقوموا بدور الشخصية الواصلة؛ ولكنهم جميعا لا يخرجون عن الرؤية التي يؤمن بها.

وللشخصيات الاستذكارية دورها، فهي تقوم بتنشيط ذاكرة المتلقي وتربط النص وتنظمه، ومن خلالها يمتلك الخطاب مرجعية خاصة به لا توجد في غيره(بنكراد، والأحمر،ص: ٢١٨)، ونظرا لاعتماد الرواية على التقابل والتباين والمفارقات العميقة واسترجاع المواقف، تستوقف المتلقي بعض الشخصيات الاستذكارية مثل:

ساق البامبو: وهو نبات ينمو في مناطق متعددة من العالم، وله أسماء متعددة، ويمكنه أن يعيش بلا تربة ولا شمس، بل يكفيه إناء شفاف ليأخذ الضوء من خلاله، وفي الثقافة الصينية يعد نباتا يجلب البركة والغنى، وله استخدامات كثيرة متعددة، وقد ظهر في الرواية مكونا ماديا فهو سياج حول بيت ميندوزا في الفلبين، كما أن ظلاله الراقصة تؤنس وحشة هوزيه في غرفة نومه، وهو أمنية فقد تمنى هوزيه أن يكون ساق بامبو يغرس في أي مكان فينمو، ثم شارك ساق البامبو في إحساسه بالاغتراب في بيت الطاروف، ثم تبين له أن لا وجه للشبه بينهما، بل إن ساق البامبو يجلب السعد، وهو لعنة مثل أمه كما تقول الجدة غنيمة، وبهذه الشخصية الاستذكارية عنون الكاتب روايته، موحيا بإخفاق هوزيه في تحقيق رغبته في الحياة الإنسانية، وقد اختار الاسم البامبو دون التسمية الكويتية الخيزران ودون التسمية الفلبينية كاواين، لإظهار نوع من الحياد.

أرنب آليس: الذي كان يحلم عيسى بظهوره؛ ليتبعه فيسقط في حفرة تقوده لبلاد العجائب (الكويت)، وهذه الشخصية سبق أن تمنى ظهورها في المواقف الحالكة، ثم يترك المتلقي الذي يعود بذاكرته لخيالات عيسى وتصوره للكويت، وتأثره بقصة (آليس في بلاد العجائب)، وبعد عدة صفحات يظهر الأرنب متحدثا بالهاتف ومرتبا عودته للكويت، إنه غسان العامل المساعد الذي سماه عيسى الأرنب في السياق الذي يجعله يقوم بدور الأرنب.

ثمرة الأناناس: التي كانت تعني لعيسى المواجهة والقوة، فقد كانت أسطورة (بينا) التي تحكيها خالته آيدا مفزعة؛ ولكن جده ميندوزا يعيد تلك الأسطورة، ودائما يدعو عليه أن تنبت له ألف عين، ليرى جيدا، فالأناناس هنا شخصية استذكارية تحيل إلى الخوف.

النحلة: التي ظلت تلاحق عيسى بعد محاولته سرقة طعام الجدة، فقد سمع طنينها ثم أصبح هذا الصوت في رأسه، وعندما اعترف للقس أرشده للصلاة والتوبة ليذهب الطنين؛ ولكنه ظل يعاوده كلما اقترب من بيت الجدة إلى أن ماتت.

السلحفاة إينانغ تشولينغ: التي سماها باسم الجدة، ربما ليعوض علاقته التي لم ينعم بها، فما أقسى أن يكتشف أن الساحرة العجوز المشعوذة هي جدته؟ فشكلت السلحفاة شخصية استذكارية تذكر بالجدة تشولينغ، ففي أحلك المواقف يقول عيسى:» في غرفتي، احتضنت إينانغ تشولينغ، بكيت كما يبكي الأطفال، أمام زجاجة صغيرة ملأت نصفها بتراب أبي...»(السعنوسي، 2012م، ص: 267).

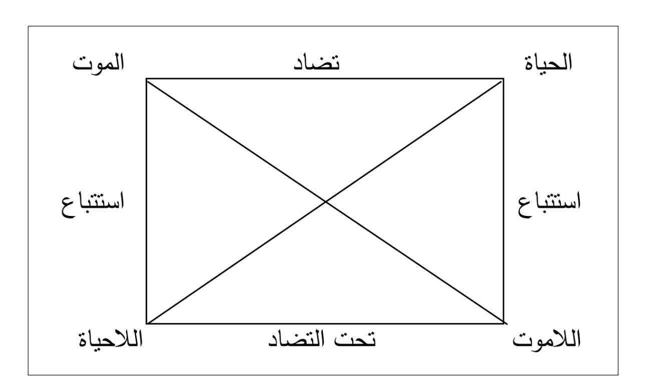
الجابرية: وهو اسم الحي الذي يسكنه غسان في « منطقة الجابرية ذات الاسم تحمله الطائرة التي اختطفت قبل سنوات، والتي كان غسان على متنها ووليد، وكلا الاسمين يعودان إلى جابر»(السعنوسي، 2012م، ص: 189)، والجابرية اسم يبعث الحزن في نفس عيسى ففيها تعرف على الكويت وعلى والده، وعقد الآمال الكبيرة على المستقبل، وأحس فيها بحنان الأب حين دافع عنه غسان وساعده، وكان يحلق في عالم الأحلام الجميلة، هذه الشخصية المحبطة كرهها عيسى، وكأنها قتلته كما قتل وليد في الطائرة المختطفة المسماة بالجابرية.

برج الاتصالات: كائن غريب غرس في المكان الأثير لدى عيسى في أرض منيدوزا، فحرمه من الجلوس تحت شجرته الكبيرة للتأمل، ولذا فهو يثير مشاعر البغض والكراهية، ثم ها هو ذا البرج ثانية بالشكل نفسه في الكويت، فهو يذكره ببرج الاتصالات الذي احتل مكانه الأثير في أرض ميندوزا.

وبهذه الشخصيات الاستذكارية صنعت الرواية عالمها الخاص، ونبهت القراء، كما أضفت تماسكا وترابطا للأحداث.

المربع السيميائي:

يعد المربع السيميائي من التقنيات التحليلية التي تظهر التقاطعات في الرواية، وهو يساعد في إنتاج المعنى وتوليد الدلالات، ويسعى للكشف عن منظومة المعنى(إينو، 2008م)، ويعتمد على أربع علاقات، ويمكن تمثيلها في الرواية على النحو الآتي:



أولا: علاقة التضاد بين الحياة والموت:

فالحياة الإنسانية التي يتطلع إليها هوزيه هي الحقيقة التي تقابل الموت، والأشخاص الأحياء في الرواية -كما يراهم هوزيه- هم المجانين، فكل منهم يحمل اسما واحدا، ودينا واحدا، وهوية واحدة، وجوههم تعبر عن جنسهم، ولغتهم تدل على بلدهم، ومع اختلافاتهم المذهبية والاجتماعية إلا أنهم يشكلون نسيجا جميلا، أما الأموات في الرواية فأولهم هوزيه الذي حرم من كثير من جوانب الحياة الإنسانية حتى شارف على الموت الحقيقي، وشاركته بعض الشخوص في الموت مثل الجد ميندوزا وميرلا وغسان وإسماعيل وأيدا.

ثانيا: علاقة التناقض بين الحياة واللاحياة، وبين الموت اللاموت:

تمثلت تلك العلاقة في تناقض الحياة الإنسانية مع حياة لا كرامة معها أو لا حرية فيها، وأما الموت فهو

مناقض لحالة ليست هي الموت وليست هي الحياة الإنسانية.

ثالثا: علاقة الاستتباع بين الحياة واللاموت، والموت واللاحياة:

الحياة الإنسانية في الرواية تستتبع التقبل الأسري والاجتماعي، بدأ بشرعية الوجود، ومرورا بالاحترام والحب، إضافة إلى الاستقرار النفسي والروحي، بينما يستتبع الموت التشظي في الهوية بتعدد الأسماء، وتعدد الأمهات، وتعدد الأديان والأوطان والجنسيات وهذا ما عانى منه هوزيه وأشرك معه بعض الشخوص بدرجات متفاوتة.

وقد صورت الرواية الشخصيات في صور متعددة تتفاوت من حيث الحياة الإنسانية، فخولة مثلا قد تكون ممثلة لشخصية حية ولكنها تفقد من مقومات الحياة في رأي الكاتب، فهي أسيرة لأسرة الطاروف وتقاليد المجتمع وجميع الأسر في الكويت بشكل عام.

وبذا تكون الحياة الإنسانية بمعناها الشامل ليست رغبة فقط لهوزيه، بل هي رغبة كثير من شخوص الرواية، ولكن كل بحسب وضعه ووفق الدرجة التي يعيشها.

نتائج البحث: كشفت الدراسة عن بعض النتائج ومنها:

1. هروب المؤلف من خلال نسبة الرواية لهوزيه ميندوزا، ووضع مقدمة للمترجم، وحواش دقيقة، وهو أسلوب جيد لتقريب الرواية من المجتمع، وإحداث التعاطف مع الشخصية المحورية.
2. شكلت أسماء الشخصية المحورية بتعددها وتنوعها مؤشرا إجرائيا فاعلا تقوم عليه تفاصيل الرواية.
3. طريقة الكاتب في وصف الشخصية تعتمد على التنبؤ، فيبدأ من مظهرها الخارجي، الذي يربطه غالبا بالحيوانات، ثم يصف جوهرها.
4. استخدم الكاتب أسماء الشخصية المحورية بطريقة فنية، فقد استخدم الاسم العربي في البداية عندما كان هناك تقبل للشخصية في المجتمع الكويتي، ثم عدل عنه للاسم الفلبيني عندما رفضته الكويت.
5. سارت الرواية في مسارين، الأول: التحول نحو التقبل الاجتماعي والوجود الإنساني في المجتمع الكويتي، والثاني: التحول نحو الدين.
6. اختار المؤلف أسماء الشخصيات المساعدة لهوزيه متوافقة في الغالب مع مدلولاتها، بينما اختار أسماء الشخصيات المعارضة لهوزيه بالاعتماد على المفارقة.
7. أبانت الشخصيات المرجعية عن تنوع ثقافي للكاتب ودعوة مبطنة للتسامح مع الآخر،

من خلال الجمع بين شخصيات متعددة الأصول والمشارب.

8. وظفت الرواية شخصية كل من السلطان لابو وجماعة أبي سياف لإبراز المعنى الحقيقي للدين الإسلامي.

9. شكل ساق البامبو عنوانا للرواية، وكانت التسمية محايدة فليست اسما كويتيا ولا فلبينيا، مما يدل على الحياد عند الكاتب.

10. مثل ساق البامبو عنصرا مشابها لهوزيه في بداية الرواية، ثم تحولت العلاقة بينهما إلى علاقة تضاد كامل.

11. أبرزت الشخصيات الاستذكارية قدرة الكاتب على صنع عالم خاص للرواية، يعمل على تماسك النص وتنشيط المتلقي، وإبراز المفارقات العميقة.

12. كشف النموذج العاملي عن بناء الرواية على عالم كبير من المفارقة المثيرة للعاطفة.

13. 1وضح المربع السيميائي التقابل في الرواية بين الحياة والموت، وهو تقابل يوجز الدلالات العميقة للرواية.

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع بالعربية:

ابن منظور، محمد. (2003م). لسان العرب. ط1، بيروت: دار صادر.

الأحمر، فيصل. (2010م). معجم السيميائيات. ط1، بيروت: الدار العربية للعلوم.

الأطلسي، حسين. (2014م). سلسلة أدوات الصيد. (تاريخ المشاهدة20 : أكتوبر 2014م) متوافر على الرابطhttp//:www.startimes.com?/t31864549=

إينو، آن وآخرون. (2008م). السيميائية: الأصول والقواعد والتاريخ. ترجمة رشيد مالك. عمان (الأردن) : دار مجدلاوي للنشر.

بنكراد، سعيد. (2003م). سيميولوجية الشخصيات الروائية. (تاريخ المشاهدة22 : أكتوبر 2014م) متوافر على الرابط /www.saidbengrad.net/ouv spn/1.htm

تشاندلر، دانيال. (2008م). أسس السيميائية. ترجمة: طلال وهبه. ط1، بيروت: المنظمة العربية للترجمة.

الجبوري، محمد. (2013م). الاتجاه السيميائي في نقد السرد العربي الحديث. ط1، الرباط: دار الأمان.

حمداوي، جميل. (2011م). مستجدات النقد الروائي. ط1، (تاريخ المشاهدة: 20 أكتوبر 2014م)، متوافر على الرابط

www.alukah.net/library/o/60777

حمداوي، جميل. (2014م). الدلالات السيميائية في الرواية العربية السعودية. مجلة الرافد. (تاريخ المشاهدة20 : أكتوبر 2014م) متوافر على الرابط: http://www. arrafid.ae/arrafid/p20_3-2012htm

السنعوسي، سعود. (2012م). ساق البامبو (رواية). ط1، بيروت: الدار العربية للعلوم.

الكنز، نظيرة. (2002م). سيميائية الشخصية في قصص السعيد بو طاجين. ملتقى السيمياء الثاني. (تاريخ المشاهدة20 : أكتوبر 2014م) متوافر على الرابط www.univ-biskra.dz/lab/lla/images/pdf/sem2

ثانياً: المراجع بالإنجليزية:

Al Ahmar, F. (2010). *Semiotics dictionary (in Arabic)*. 1st ed. Arabic house for sciences.

Al Atlasi, H. (2014). *Hunting tools series (in Ar-*

abic). (20 October 2014). Available at: http://www.startimes.com/?t=31864549.

Al Jabboury, M. (2013). *Semiotic Trend in Modern Criticism of the Arab Narrative (in Arabic)*. 1st ed. . Rabat (Morocco): Dar Al Aman.

Al Kenz, N. (2002). *Personal semiotic of Al Saeed Bou Tajin stories (in Arabic)*. The second Semiotic meeting. Available at: http://www.univ-biskra.dz/lab/lla/images/pdf/sem2.

Al Sanaosy, S. (2012). *Bamboo stalk (Novel) (in Arabic).* 1st ed. Beirut: Arabic house for sciences.

Bengrad, S. (2003). *Simeologip Fictional Characters (in Arabic)*. (22 October 2014). Available at: rad.net/ouv/spn/1.htm.

Chandler, D. (2008). *Principles of Semiotics (in Arabic)*. 1st ed. Beirut: Arabic foundation for translation.

Eino, A., and Others. (2008). *Semiotics: assets, rules and history (in Arabic)*. Translated by Rashid Malek. (Amman) Jordan. Dar Maghdalawi for publication.

Hamdawy, J. (2011). *Novelist Criticism updates (in Arabic)*. 1st ed. (20 October 2014) . Available at: http://www.alukah.net/library/o/.

Hamdawy, J. (2014). *Connotations of semiotics in the Saudi Arabian novels (in Arabic)*. Al Rafed magazine. (20 October 2014). Available at: http://www.arrafid.ae/arrafid/p20_3-2012htm.

Ibn Manzour, M. (2013). *Arab Tongue (in Arabic)*. 1st ed. Beirut: Dar Sader.

برنامج تدريبي قائم على بيئات التعلم الشخصية (PLE) لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية في التحول نحو التعليم الإلكتروني

أحمد بن معجون العنزي (*)

جامعة الحدود الشمالية

(قدم للنشر في 1436/6/28 هـ؛ وقبل للنشر في 1438/6/13 هـ)

ملخص البحث: هدف هذا البحث إلى تقديم تصور مقترح لبرنامج تدريبي قائم على بيئات التعلم الشخصية (PLE) لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية، وطبق هذا البحث على عينة عشوائية مكونة من (34) عضواً من الهيئة التدريسية بجامعة الحدود الشمالية. واعتمد هذا البحث على المنهج شبه التجريبي والتصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة. حيث تم تقديم البرنامج التدريبي للمجموعة التجريبية متضمناً (8) جلسات بإجمالي (16) ساعة تدريبية اشتملت على عناصر إنشاء المحتوى، والتركيز على العناصر والمهارات المطلوبة لإنتاج مقرر إلكتروني على نظام التعليم الإلكتروني بلاك بورد (Blackboard)؛ استخدم البحث الحالي أداتين من إعداد الباحث، وهما: مقياس قدرات أعضاء هيئة التدريس، ومقياس التحول نحو التعليم الإلكتروني، وكشفت نتائج البحث عن وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لقدرات أعضاء هيئة التدريس لصالح القياس البعدي، كما كشفت نتائج البحث عن وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للتحول نحو التعليم الإلكتروني لصالح القياس البعدي. وأوصى هذا البحث بضرورة العناية ببرامج تدريب أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم الجامعي وتطويرها بحيث تتلاءم مع احتياجاتهم والمشكلات التي تواجههم أثناء عمليات التعليم والتعلم، والتوسع في برامج التدريب الإلكتروني بمؤسسات التعليم الجامعي.

الكلمات المفتاحية: التدريب الإلكتروني- بيئة التعلم الشخصية- قدرات أعضاء هيئة التدريس- التحول نحو التعليم الإلكتروني.

*****

A Training Program Based on Personal Learning Environments (PLE) for Developing the Abilities of Faculty Members at Northern Border University to Shift Towards E-learning

Ahmed Maajoon Alenezi (*)

Northern Border University

(Received 27/05/2015; accepted 12/3/2017)

Abstract: This Study aimed investigating the effectiveness of a suggested training program based on personal learning environments (PLE) on developing the abilities of faculty members at Northern Border University (NBU). The study used a random sample consisting of (34) faculty member in (NBU). Quasi-experimental design with one group was used in this study. Instruments used in this study included Faculty Members' Ability Scale and a Shift towards e-learning Scale. Teaching and training of the suggested program to the experimental group took 16 training hours in 8 training sessions. Results indicated a statistically significant difference at a level (0.05) between mean scores of the experimental group in the pre/post-measurement of the abilities of faculty members in favor of post-measurement. Results also revealed a statistically significant difference at a level (0.05) between mean scores of the experimental group in the pre/post-measurement of the shift towards e-learning in favor of post-measurement. Based on these findings, expansion of e-learning training programs in higher education institutions was recommended.

Keywords: e-learning training, Personal learning environments, Abilities of faculty members, The shift towards e-learning.

(*) للمراسلة:
أستاذ مساعد في تقنيات التعليم، كلية التربية والآداب، جامعة الحدود الشمالية، ص ب: 1321 عرعر 91413، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:
Assistant Professor in Instructional Technology, Faculty of Education, Northern Border University (NBU), P.O.BOX: 1321 Arar 91413. Kingdom of Saudi Arabia.

AMAlenezi@nbu.edu.sa

ejournal.nbu.edu.sa

DOI: 10.12816/0037197

مقدمة:

تميز العصر الحالي بتقدم ملحوظ في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، الأمر الذي حول عالم اليوم إلى قرية إلكترونية تتلاشى فيها الحواجز الزمانية والمكانية، مما فرض على المؤسسات التربوية الإفادة من تلك الثورة، وتوظيفها في النسيج التربوي بما يتماشى مع أهدافها ومسلماتها، ويرفع من جودة المخرجات التعليمية، وقد تأثرت العملية التعليمية عموماً والتعليم العالي خصوصاً بهذه الطفرة المتمثلة في توفير مصادر قابلة للتطوير بشكل حيوي ومتجدد عبر الويب، وأصبح التعليم الإلكتروني لدى عضو هيئة التدريس من الأهمية بمكان؛ لرفع مستوى وجودة العملية التعليمية بمرحلة التعليم الجامعي.

ويعد التدريب الإلكتروني أحد أشكال التعليم بالألفية الثالثة، ويمكن اعتباره أحد وسائل التعلم للمستقبل؛ فالتدريب الإلكتروني أحد تطبيقات التعليم الإلكتروني وأحد التطبيقات التكنولوجية في عمليتي التعليم والتعلم، ويقوم التدريب الإلكتروني على استخدام آليات الاتصال الحديثة: كالحاسب، والشبكات، والوسائط المتعددة، وبوابات الإنترنت، والفصول، والقاعات الافتراضية (المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، 2014م)، ويرى كل من التيمري وآخرون (Altimari, Plastina, Cronin, Servidio, Caria & Pedrazzoli, 2012) أن الهدف الرئيس من التدريب الإلكتروني هو تدريب المعنيين أو المستهدفين بأسرع وقت، وأقل تكلفة، بحيث يصل المدرب إلى مرحلة التمكن من إدارة العملية التعليمية داخل التدريب وضبطها وقياس أداء المتدربين وتقييمه بالإضافة إلى رفع قدرات المتدرب.

ويعرف التدريب الإلكتروني بأنه كسر لحاجز المسافة والوقت بين المدرب والمتدربين من خلال تفعيل التقنيات، مثل المحادثة الكتابية والصوتية أو الكتابة والصوت والصورة معاً وعرض للمعلومات وتبادل ومشاركة للملفات، واستخدام وسائل اتصال وتواصل عبر الإنترنت، وهناك مجموعة من التقنيات التي تستخدم في التدريب عن بعد والتي يمكن تفعيلها بشكل منفصل أو مكملة لبعضها؛ لتحقيق التدريب عن بعد، ويعتمد اختيار التقنية حسب شكل التدريب عن بعد (الحازمي،2014م).

وتؤكد توصيات حلقة النقاش الثانية عشرة بالمركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد (2014م)، وعنوانها: ممارسات التعلم الإلكتروني، عوامل النجاح على أن أهمية التدريب الإلكتروني في مؤسسات التعليم العالي لتدريب أعضاء هيئة التدريس والطلاب، بالإضافة إلى تنمية مهاراتهم واتجاهاتهم، وأنه لابد لمؤسسات التعليم العالي من تبني التدريب الإلكتروني لرفع قدرات أعضاء هيئة التدريس ورفع مستوى الأداء التعليمي داخلها، وتؤكد نتائج دراسة كل من (Asabere & Enguah, 2012) أهمية التدريب الإلكتروني في تنمية القدرات

الخاصة بأعضاء هيئة التدريس في العملية التعليمية داخل وخارج قاعة الدراسة، كما أكدت على أهمية التدريب الإلكتروني في التحول نحو المجتمع الإلكتروني بمؤسسات التعليم العالي.

ويشير (مصطفى، 2014م) إلى أهمية استخدام بيئات التعلم الشخصية في عمليات التدريب الإلكتروني، حيث يتفق مع نتائج دراسة كل من (Fournier & Sitlia, 2011)التي أكدت أهمية بيئات التعلم الفردية في تدريب أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي، ويضيفون أن من أهم خصائص بيئات التعلم الشخصية في عملية التدريب ما يلي:

- مساعدة المدرب على مراقبة وتنظيم عملية التدريب، وتقديم الدعم للمتدربين.
- ارتباط أهداف التدريب بأهداف التعلم الإلكتروني؛ مما يحقق أهداف التدريب.
- يتم الجمع بين إدارة عملية التدريب وإدارة المحتوى التدريبي.
- تتيح عمليات التواصل المتزامن وغير المتزامن بين المدرب والمتدرب والمتدربين معاً.
- توفير مصادر التعلم داخل البيئة من خلال مراكز مصادر التعلم المتعددة المتاحة عبر الويب.
- تبادل ومشاركة المحتوى بدلاً من الاحتفاظ به، عكس ما يفعله المتدرب في أنظمة إدارة التدريب التقليدي.

وتتمركز بيئات التعلم الشخصية على محتوى التدريب والخدمات المقدمة للمتدربين، بحيث تشمل كل المتدربين المسجلين فردياً وجماعياً، بحيث يتمركز التدريب حول المتدرب عكس الأنظمة الإلكترونية الأخرى، كما أن بيئات التعلم الشخصي تدعم مفهوم التعلم المستمر، أو ما يطلق عليه أحياناً التعلم طوال الحياة؛ حيث يمكن شخصنة(Personalization) بيئة التدريب لتلبية الاحتياجات الشخصية للمتدرب ،(Schaffert, 2008) ويضيف (مصطفى، 2014م): إنه يمكن من خلال بيئات التدريب الإلكتروني القائمة على بيئات التعلم الشخصية رصد ومتابعة المتدربين والإجراءات التي قاموا بها؛ لتنمية الجانب المعرفي، والجانب المهاري، والتحقق من أثر التدريب، وكفاءته، وكفاءة المتدربين، كما أن بيئات التعلم الشخصية تعد من أفضل الطرق لإيصال المعرفة والتواصل بين عناصر بيئة التدريب.

ويشير (العنزي، 2014م) إلى أن التحول نحو التعلم الإلكتروني أصبح خياراً استراتيجياً في مختلف المؤسسات التعليمية، حيث حظي باهتمام كبير في الآونة الأخيرة، وشهد الميدان التربوي العديد من مبادرات التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، ونشر الكثير من البحوث والدراسات العلمية في هذا الشأن، الأمر الذي أدى إلى تطبيقه، ونشر ثقافته في مختلف المستويات، مما دعا القائمين على هذه المؤسسات للعمل على التعرف إلى ما تم تحقيقه في هذا المجال والسعي إلى قياس درجة فاعليته في دعم

الأداء التعليمي بما يحقق التحول المنشود.

فالتعلم المبتكر هو أحد نتاجات التعليم الإلكتروني؛ لتخريج جيل قادر على مواجهة التحديات والمتغيرات التكنولوجية التي تتطور مع تغير عقارب الساعة، والتحول من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني يتطلب مجموعة من التطبيقات والممارسات المتنوعة، وتوفير مناخ محفز على الإبداع، ومهيئ للأفكار والتجارب الجديدة المشجعة على التطور والتقدم والارتقاء بالتعليم، حيث تؤكد نتائج حلقة النقاش الثالثة عشر، بيئات التعلم الإلكتروني المستقبلية (2014م) على أن استخدام بيئات التعليم الإلكتروني الشخصية تفيد في عمليات التحول نحو التعليم الإلكتروني، والانسحاب الجزئي من عمليات التحول التقليدي، فالمعرفة تتطلب السعي الدائم إلى تطوير المحتوى التعليم، والبحث في تفعيل الوسائل المتنوعة، وتبني استراتيجيات إبداعية في التعليم والتعلم، والعمل على الاستثمار الأمثل لعناصر بيئة التعلم داخل وخارجه الصف الدراسي، وهذا ما يمكن توفيره داخل بيئات التعلم الشخصية، كما يتمثل التحول نحو التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد في تحقيق الجودة الشاملة في العملية التعليمية، ومعاييرها القائمة على الأداء المتميز، وتطوير عمليات القياس والتقويم، وخصوصاً في ظل التوجه نحو التوسع في زيادة فرص التعلم.

وتشتمل مراحل التحول نحو التعليم الإلكتروني بمؤسسات التعليم العالي على مجموعة من الممارسات، تبدأ بتحويل المقررات، وإنتاج محتوى تعليمي رقمي متاح للمتعلمين في أي وقت وفي أي مكان، بالإضافة إلى إدارة العملية التعليمية داخل قاعة الدراسة وخارجها معتمداً على استخدام التقنيات الحديثة، مثل: السبورة الذكية، ومراكز مصادر التعلم الإلكتروني، المنتشرة على شبكة الانترنت، كذلك تقويم الطلاب، وإعداد التقارير، والإحصائيات (العنزي، 2014م).

مشكلة الدراسة:

تتطلب برامج التدريب التقليدي أنها تتطلب من المعلمين التفرغ كلياً أو جزئياً على حساب انتظام العمل، بالإضافة إلى ما تواجهه من مشكلات عديدة متعلقة بالنواحي الإدارية والتنظيمية، وعدم المرونة في تخطيطها وعدم مراعاة ظروف المدربين، والتكلفة العالية لتلك البرامج وتنفيذها في أوقات غير مناسبة للظروف، وبعد أماكن التدريب عن محل الإقامة، كل هذه المشكلات وغيرها قللت من فاعلية تلك البرامج والتي تمثلت في عزوف المتدربين عن الالتحاق بتلك البرامج، وعدم الرضا عنها، بل ومقاومتهم للعمليات التدريبية والحضور الشكلي بعيداً عن الإيجابية والتفاعل بالبرامج (الشتيحي، 2010م، ص: 3).

كما أن التدريب التقليدي يعاني من مشكلات عدة، كما يتضح أن التدريب الإلكتروني له فاعلية

في تنمية العديد من المتغيرات لدى فئات عمرية مختلفة. ومن هنا تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي مقترح قائم على بيئات التعلم الشخصية (PLE) في تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية في التحول نحو التعليم الإلكتروني.

أسئلة الدراسة:

يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في الأسئلة التالية: -

1. ما التصور المقترح لبرنامج تدريبي قائم على بيئات التعلم الشخصية (PLE) في تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية؟
2. ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على بيئات التعلم الشخصية (PLE) في تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية في التحول نحو التعليم الإلكتروني؟
3. ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على بيئات التعلم الشخصية (PLE) في تنمية التحول نحو التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية؟

أهداف البحث:

1. تقديم تصور مقترح لبرنامج تدريبي قائم على بيئات التعلم الشخصية(PLE) في تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية.
2. الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على بيئات التعلم الشخصية (PLE) في تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية.
3. الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على بيئات التعلم الشخصية (PLE) في تنمية التحول نحو التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية.

أهمية البحث:

تظهر أهمية البحث الحالي من خلال النقاط التالية: -

1. يُعد هذا البحث بمثابة استجابة للعديد من توصيات البحوث والدراسات السابقة، التي بحثت في التدريب الإلكتروني وبيئات التعليم الشخصية، وأوصت بضرورة إجراء المزيد من الدراسات للوقوف على فاعلية التدريب الإلكتروني وبيئات التعلم الشخصية، مثل دراسة (الحميري، 2008م) ودراسة (العنزي، 2014م) ودراسة (مصطفى، 2014م).
2. حداثة متغيرات البحث الحالي والتي تتمثل في التدريب الإلكتروني وبيئات التعليم الشخصية.
3. قد يخدم مقياس قدرات أعضاء هيئة

التدريس الإلكتروني، ومقياس التحول نحو التعليم الإلكتروني المتخصصين في مراكز التقويم التربوي.

4. إرشاد الباحثين إلى إعداد دراسات وبحوث في مجال تصميم استراتيجيات التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس والتحول نحو التعليم الإلكتروني بمؤسسات التعليم العالي.
5. المساعدة في تطوير الوضع الحالي لتدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، وحثهم على متابعة المستجدات التقنية في مجال التعليم الإلكتروني وبيئات التعلم الشخصية.
6. مساعدة الجامعات في عمليات التحول الإجرائي نحو التعليم الإلكتروني بالمملكة العربية السعودية.

مصطلحات البحث:

1. التدريب الإلكتروني:

أحد أساليب التدريب التي تعتمد على استخدام مختلف وسائل تقنية المعلومات وتوظيفها في تقديم البرامج التدريبية؛ لاكتساب وتنمية المعارف والمهارات بطريقة مرنة وميسرة في كل زمان ومكان.

ويعرفه الباحث بأنه: منظومة تدريبية تعتمد على توظيف التقنيات التعليمية الحديثة، مثل: القاعات الافتراضية، ومصادر التعلم الإلكترونية، والمكتبات الرقمية والتقييم الإلكتروني، في ضوء معايير الجودة العالمية؛ لتقديم برامج تدريبية بأسلوب متزامن (وهذا يتطلب وجود المدرب والمتدرب بوقت محدد يتفق عليه الطرفين)، أو غير متزامن (وهذا لا يتطلب وجود المدرب والمتدرب بوقت محدد)، قائم على تفاعل المتدرب لتنمية معارفه، ومهاراته.

2. بيئات التعليم الشخصية:

عرف (داونز، 2005م) بيئات التعلم الشخصية بأنها: أداة تمكن المتعلم من الانخراط في بيئة موزعة، تتكون من شبكة من الأشخاص والخدمات والموارد.

ويمكن تعريفها بأنها: بيئات للتدريب تمكن المتدرب من الدخول داخل بيئة موزعة على شبكة مكونة من مجموعة من المتدربين، بحيث يحصل من خلالها على المواد التدريبية، والإثرائية.

3. قدرات أعضاء هيئة التدريس:

وتعرف في البحث بأنها: إمكانات المتدرب في استخدام تقنيات التعليم الإلكتروني وأدواته داخل قاعة الدراسة وخارجها، بحيث يدعم عملية التحول إلى التعليم الإلكتروني داخل الجامعة.

4. التحول نحو التعليم الإلكتروني:

يقصد به في البحث: التحول من استخدام التعليم التقليدي إلى استخدام تقنيات أنظمة التعليم الإلكتروني وأدواته داخل قاعة الدراسة وخارجها،

بحيث يدعم عملية التحول إلى التعليم الإلكتروني بالجامعة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يتضمن الإطار النظري والدراسات السابقة لهذا البحث محورين، وهما: -

أولاً: بيئات التعلم الشخصية: -

تعد بيئات التعلم الشخصية(Personal Learning Environments) أحد أهم تطبيقات التعليم الإلكتروني، حيث تؤكد نتائج دراسة (مصطفى، 2014م) على أهميتها في عملية التدريب الإلكتروني من خلال توفير بيئة تعليم وتعلم تهدف إلى تحسين مهارات المتدرب ورفع مستوى القدرات الخاصة بمادة التدريب لديه، ويشير (داونز، 2014م) إلى أن بيئات التعلم الشخصية تمكن المتدرب من الانخراط ببيئة تدريب إلكترونية تتكون من شبكة من الأشخاص والخدمات، ومصادر تعليم وتعلم.

ويضيف كل من(Fournier & Sitlia, 2011) أن بيئات التعلم الشخصية هي بيئات تعليم وتعلم تتمركز حول المتعلم من خلال استخدام مستودعات لجمع المحتوى التعليمي والأنشطة التعليمية، بالإضافة إلى بعض خدمات الويب 2.0 مثل خدمة (RSS) التي تتيح لجميع المتعلمين الاطلاع على جديد التعلم في الوقت نفسه رغم اختلاف البيئات الشخصية، فبيئات التعلم الشخصية تساعد المتعلمين على إدارة التعلم الذاتي، والسيطرة عليه في الوقت الذي يريده المتعلم.

ويشير كل من (Schaffert & Hilzensauer, 2008) إلى أن الهدف من بيئات التعلم الشخصية في الأساس مساعدة المتعلم/ المتدرب على مراقبة وتنظيم عملية التعليم والتعلم الخاصة به، وتقديم الدعم عن طريق تحديد أهداف التعلم العامة والخاصة، بالإضافة إلى إدارة عملية التعلم؛ وإدارة المحتوى، وتواصل المتدربين في بيئاتهم العملية مما يحقق أهداف التعلم.

وتساعد بيئات التعلم الشخصية المتدرب على استخدام مصادر التعلم حسب حاجته وفي الوقت الذي يناسبه، بحيث تتمحور عملية التدريب الإلكتروني نحو المتدرب بالإضافة إلى اختيار المتدرب للمحتوى الذي يرغب في دراسته والتدرب عليه، وليس كل المحتوى التدريبي، حيث يستطيع إثراء بيئة تعلمه الشخصية، مما يُثري التدريب الإلكتروني من خلال التأكيد على مشاركة المتدربين، والمدرب، للمحتوى التدريبي، عكس ما يفعله المتدربون في التدريب التقليدي .(White & Davis, 2011)

ويشير (مصطفى، 2014م) إلى أن بيئات التعلم الشخصية تقوم على المتعلم وتفاعله داخل هذه البيئة، بحيث تتكون من العناصر التالية:

- عناصر داخل البيئة: وتشمل مصادر المعرفة اللا إلكترونية المتاحة للمتعلم، وأدوات نقل المعرفة للمتعلم من البيئة وإليها،

وأدوات مشاركة المعرفة بين بيئات التعليم الإلكتروني، والتعلم عن بعد المختلفة، بالإضافة إلى أدوات تواصل المتعلم مع الأقران ببيئات التعليم الشخصية المختلفة.

- عناصر خارج البيئة: وتشمل مصادر المعرفة اللا إلكترونية المتاحة للمتعلم، وأدوات نقل المعرفة الخارجية للمتعلم من البيئة وإليها، وأدوات مشاركة المعرفة بين بيئات التعليم الإلكتروني، والتعلم عن بعد المختلفة خارجها، بالإضافة إلى تواصل المتعلم مع الأقران خارج بيئات التعليم الشخصية المختلفة، كما بالشكل رقم (1):



شكل رقم (1): عناصر بيئة التعليم الإلكتروني الشخصية.

ويشير كل من (Fournier & Sitlia, 2011) إلى أن أي متدرب يستطيع إنشاء بيئة تعلم شخصية بعدة طرق، إما باستخدام برامج متخصصة، أو من خلال مواقع الويب المتخصصة، مثل موقع (I Google)، وذلك من خلال تحديد المدرب الاحتياجات التدريبية، التي تمكن المتدرب من إنشاء بيئة التعلم الشخصية التي تمكنه من الإفادة من عملية التدريب على أكمل وجه، بحيث يستطيع أن يستخلص مصادر التعلم التي تثري التدريب، وطريقة عرضها داخل تلك البيئة. ويقسم كل من& Schaffert) (Hilzensauer, 2008أدوات بناء بيئات التعلم الشخصية إلى ما يلي:

- أدوات تساعد في إنشاء المحتوى التعليمي: وتشتمل الأدوات التي تساعد في بناء محتوى بيئات التعلم الشخصية ومواقع الروابط الاجتماعية، ومواقع الصور، ومواقع الفيديو والمدونات، الويكي وغيرها.
- أدوات تساعد في التواصل: وتأتي مكملة لوظيفة البريد الإلكتروني مثل خدمة تويتر (Twitter).
- أدوات تساعد في التشبيك الاجتماعي: وهي خدمات تساعد في ربط الأشخاص بعضهم ببعض لتبادل الخبرات والمعلومات، مثل موقع فيس بوك (Facebook)، وموقع ماي سبيس (Myspace).
- أدوات تساعد في فاعلية الأدوات السابقة: مثل استخدام خلاصات المواقع واستخدام الوسوم (Tags) لتوصيف المصادر المختلفة.

وتؤكد نتائج حلقة النقاش الثالثة عشرة المنعقدة في المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد (2014م) على أهمية استخدام بيئات التعلم الشخصية في التدريب الإلكتروني،

والتي تتمثل فيما يلي:

- ازدياد الحاجة إلى التعلم طوال الحياة، والذي نشأ من المعدل المتزايد للتطور التكنولوجي والاجتماعي والتغيرات في السوق، مما دفعت بالأشخاص إلى المزيد من التعلم؛ لرفع مستوى المهارات والمعرفة، وحتى يبقوا على اطلاع بجديد تخصصاتهم.
- زيادة الوصول إلى المعلومات والأشخاص، فتزايد حجم المعلومات التي نستطيع الوصول إليها يثير تساؤلاً حول المعلومات التي يجب أن نوليها اهتماماً، حتى لا نقع في فخ المعلومات الزائدة.
- خلق المزيد من الفرص للعمل، والرغبة في التواصل مع الأشخاص الآخرين؛ من أجل العمل والتعلم.
- التغيرات التي طرأت في الطرق التربوية للتعلم، والتي ركزت على أن تكون أنظمة التعلم الإلكتروني تحت سيطرة المتعلم.
- خدمة الأشخاص الذين يستخدمون وسائل أخرى للتعلم، مثل الهواتف الجوالة والمساندات الشخصية (PDA) وغيرها من الأجهزة المتنقلة.
- التحول نحو التعليم الإلكتروني في المؤسسات التعليمية والتدريبية، وانخفاض معدل استخدام التعليم التقليدي بها.

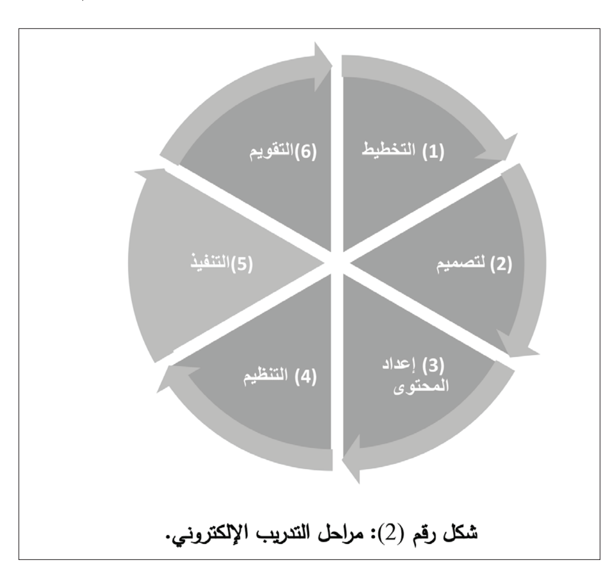
ثانياً: التدريب الإلكتروني:

يعتمد التدريب الإلكتروني على الإفادة من العملية التدريبية بكافة جوانبها دون الانتقال إلى موقع التدريب التقليدي، ودون وجود المدرب والمتدربين في الحيز المكاني نفسه، وإدارة العملية التدريبية بأسرع وقت وأقل تكلفة، وتؤكد نتائج دراسة كل من(Khademi & Haghshenas, 2011) أن التدريب الإلكتروني يرفع من معدل المعرفة التي يحصل عليها المتدرب بشكل أكبر مما يتحصل عليه من معرفة عند التدريب بالطريقة التقليدية، كما أن كم المحتوى التدريبي وشكله يفوق المحتوى المستخدم في التدريب التقليدي، بالإضافة إلى انخفاض الوقت التدريبي الذي يرجع إلى تحسن المحتوى التدريبي الإلكتروني وقدرة المتدربين على اختيار معارفهم وتخطى بعض أجزاء التدريب.

فالتدريب الإلكتروني يؤدي إلى تغيير اتجاه المتدربين نحو التعليم الإلكتروني من خلال فاعلية تصميم الجلسات التدريبية عبر الويب، وإتاحة المحتوى التدريبي، وانخفاض تكاليف التدريب، وسهولة تنظيم التدريب، بالإضافة إلى البطاقات الإلكترونية، التي تحدد الاحتياجات التدريبية للمتدربين، والتي تقيم أداء كل من المدرب والمتدرب، كل على حدة وبطريقة إلكترونية؛ مما يرفع من مستوى جودة

التدريب الإلكتروني، ويكون أثر البرنامج التدريبي الإلكتروني وفاعليته كبيراً في عمليات التحول نحو التعليم الإلكتروني بمؤسسات التعليم،(Altimari, et al., 2012).

وتمر عملية التدريب الإلكتروني بمجموعة من المراحل، كما يشير كل من (الحميري، 2008)، و(Pearson, Green & Gkatzidou, 2008)، حيث يمكن إيجاز هذه المراحل كما في الشكل رقم (2):



شكل رقم (2): مراحل التدريب الإلكتروني.

المرحلة الأولى: تخطيط التدريب الإلكتروني: تتطلب تلك المرحلة تقدير الاحتياجات المستقبلية للمتدربين؛ للعمل على إشباعها وتحديد الأهداف العامة، والخاصة للتدريب، ووضوحها، ووضع السياسات، والاستراتيجيات، والإجراءات اللازمة لتطوير أداء المتدربين، والمسؤول في المقام الأول عن تلك المرحلة، هي الجهة المستفيدة من التدريب، ومن سيقوم بأداء التدريب (المدرب).

المرحلة الثانية: تصميم التدريب الإلكتروني: وتعني الكيفية التي يتم من خلالها تحويل المرحلة الأولى-مرحلة التخطيط للتدريب- إلى إجراءات؛ لتحقيق أهداف التدريب، وتصميم الأنشطة التدريبية، وتصميم المنهج التدريبي المراد تقديمه عبر الويب.

المرحلة الثالثة: إعداد المحتوى التدريبي الإلكتروني: وتشتمل الإجراءات التدريبية التالية:

- تجهيز محتوى الدورات التدريبية: وذلك في ضوء تحليل الاحتياجات التدريبية للمتدربين باستخدام الطرق المنهجية، وتحليل النظم، وذلك لربط المحتوى بالأهداف التعليمية المراد تحقيقها، وأن يكون صحيحاً من الناحية العلمية، وقابلاً للتطبيق، ثم وضع سلسلة من الدروس وفقاً للتسلسل المنطقي لأداء المهام، ويجب أن يشتمل كل درس من دروس التدريب على العناصر التالية: رقم الدرس، وعنوانه، والهدف العام للدرس، والأهداف التعليمية له، ومحتوى الدرس، وأنشطته، وملخص له.
- تصميم أنشطة الدورات التدريبية: ويكون الهدف منه إثراء المحتوى التدريبي في إطار معايير الجودة العالمية؛ لتصميم المحتوى الإلكتروني، ولتحقيق تدريب ذاتي تفاعلي قائم على تفاعل المتدرب مع المحتوى، وتفاعل المتدربين معاً، وتفاعل المدرب مع المتدربين، وتفاعل المتدرب مع واجهة

التفاعل الخاصة بالموقع التدريبي عبر الويب.

- تصميم الموقع وتهيئة بيئة التدريب: حيث يتبنى الموقع عملية التدريب الإلكتروني؛ لإجراء المحاضرات الإلكترونية، ونشر المحتوى التدريبي المدعوم بالأنشطة التفاعلية، وربطه أيضاً – بالروابط الإثرائية التي تثري عملية التدريب، بالإضافة إلى الاختبارات والمقاييس الإلكترونية المتاحة على الموقع التدريبي ودعم اللغة العربية وسهولة الاستخدام وتوفير الدعم الفني ووجود أدوات التدريب المناسبة.

المرحلة الرابعة: تنظيم التدريب: وذلك من خلال تحديد المدة الزمنية للتدريب، بحيث يتضمن بناء القاعات الافتراضية، المواد، والأنشطة التدريبية الخاصة به؛ كالمحتوى التدريبي، وموضوعات المحادثة الإلكترونية، والمصادر الإثرائية، والاختبارات التدريبية، ومقاييس التدريب، ووسائل الدعم الفني وأدواته.

المرحلة الخامسة: تنفيذ التدريب الإلكتروني: من خلال الدخول إلى نظام التدريب الإلكتروني، وتشغيل القاعات الافتراضية، وعرض جدول التدريب، وعرض المحتوى، وتضمين الأنشطة الإثرائية وعرضها، وظهور الاختبارات والتقييمات، وكافة الأنشطة التدريبية.

المرحلة السادسة: تقويم التدريب الإلكتروني: وتعد المعايير ضرورية جداً؛ لاستخدامها في عملية التدريب، حيث إن التقويم من خلال المعايير يساعد على إجراء التعديلات اللازمة لتطوير نظام التدريب.

وذكر (قنديل، 2010م) أن التدريب عن بعد يعمل على تحقيق العديد من المميزات ومنها:-

1. المساعدة في اكتساب مهارات وخبرات متنوعة.
2. الاطلاع على أحدث القرارات واللوائح فور صدورها.
3. التشجيع على التعليم الإيجابي وربط المعلومة، كما تؤدى إلى التجريب والمشاهدة والاستنتاج.
4. المساعدة على تدريب أكبر عدد ممكن من المتدربين في وقت واحد.
5. تقليل التكلفة واختصار الوقت والجهد عن التدريب التقليدي، حيث تتميز بشيوع ظاهرة الحجم الكبير مع التكلفة المنخفضة.
6. الجمع بين أطراف متعددة تفصل بينهم المسافات الشاسعة، وكأنهم في حجرة واحدة.
7. الاطلاع على أحدث الأبحاث العلمية سواء محلية أو عالمية.
8. المتدرب يكون تحت المتابعة والتوجيه في وقت واحد.
9. الحاجه إلى أقل عدد ممكن من المدربين.
10. استقطاب مدربين على أعلى مستوى عالمي ومحلي.
11. استخدام الوسائل السمعية والبصرية.
12. إمكانية إقامته في أي وقت.

ويعد التعليم الإلكتروني من أهم وسائل رفع

مستوى الأداء التعليمي بمؤسسات التعليم العالي، ويقوم التعليم الإلكتروني على تفعيل الوسائل الإلكترونية (برامج وأدوات) في علميات إنشاء المقررات، ونشرها، وعرضها، وتخزينها، وحفظها، واسترجاعها، في أي وقت، وفي أي مكان، بحيث يفيد من هذا النظام كل من: عضو هيئة التدريس، والطالب، وقد اتجهت الدول المتقدمة إلى دمج التعليم الإلكتروني، وتقنياته في العملية التعليمية، وربط جمع المناهج الدراسية به، ويشير (العنزي، 2014م) إلى أن دمج التعليم الإلكتروني مع التعليم التقليدي يعد أول مراحل التحول نحو الجامعة الذكية والمؤسسات الذكية، فالتحول نحو التعليم الإلكتروني يجعل عمليات التعليم والتدريب داخل مؤسسات التعليم العالي متاحاً لمن يرغب أينما كان، وفي أي جزء من العالم، وفي الوقت الذي يناسبه، ويضيف: أن سعي مؤسسات التعليم العالي الممثلة في الجامعات بالمملكة العربية السعودية في العموم، وبجامعة الحدود الشمالية على وجه الخصوص إلى تقديم خدمات تعليمية عالية الجودة إلى الطلاب في أماكنهم المختلفة، حيث تسعى إلى التحول الجامعي نحو التعليم الإلكتروني، وإنجاح تطبيق التقنيات الحديثة في مجتمع الجامعة.

ويشير كل من التيمري وآخرون (Altimari, et al., 2012) إلى أن قيام مؤسسات التعليم العالي بقبول التعليم الإلكتروني وتبني تقنياته، واستعداد أعضاء هيئة التدريس إلى التفاعل معها، والتدرب عليها من أهم وسائل التحول نحو التعليم الإلكتروني، بمؤسسات التعليم العالي. وتتفق توصيات حلقة النقاش الثانية عشرة بالمركز الوطني للتعلم الإلكتروني، والتعليم عن بعد (2014م)، مع نتائج دراسة (العنزي، 2014م) والتي تشير إلى أن هناك مجموعة من التحديات التي تواجه الجامعات الناشئة عند التحول إلى التعليم الإلكتروني تبدأ بالبنية التحتية، ونظم إدارة التعلم الإلكتروني والأجهزة الداعمة للتعليم الإلكتروني، أما التحدي الثاني فيتمثل في أعضاء هيئة التدريس، وتبني نسبة كبيرة منهم لطرائق التدريس القديمة، والابتعاد عن طرق التدريس المعتمدة على التقنيات الحديثة، واستخدام التعليم الإلكتروني في تدريسهم للمواد الدراسية، حيث تستطيع جامعات المملكة العربية السعودية المنافسة مع الجامعات العالمية بالاعتماد على استخدام التقنيات الحديثة، والتحول نحو التعليم الإلكتروني لتصبح جامعات ذكية (Smart Universities).

ويرى كل من (العنزي، 2014م) و(Pearson, et al.,2008) أنه من أهم مراحل التحول نحو التعليم الإلكتروني بمؤسسات التعليم العالي استخدام التقنيات الحديثة؛ لتحقيق أهدافها الأكاديمية والبحثية والإبداعية والإدارية، ومن ثَمَّ التحول من بيئة تعليمية تقليدية إلى بيئة تعليمية ذكية رائدة، وذلك من خلال عدة محاور رئيسة أبرزها ما يلي:

- تأمين البنية الأساسية للتعليم الإلكتروني من أجهزة وبرامج خاصة مثلاً (LMS) مثل نظام البلاك بورد (Black board) أو الموديل (Moodle) وبذلك البنية التحتية قادرة على الوصول للمقررات الدراسية والاختبارات والمحاضرات في أي وقت ومن أي مكان.
- أتمتة جميع الوسائل المصاحبة للعملية التعليمية داخل قاعة الدراسة وخارجها.

- تدريب منسوبي الجامعة من أعضاء هيئة التدريس؛ لرفع كفاءتهم في الإفادة من التعليم الإلكتروني.
- تقديم التعليم الإلكتروني والدعم الفني اللازم لمنسوبي الجامعة وفق معايير الجودة العالمية.
- تعزيز ثقة منسوبي الجامعة بأهمية استخدام التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية والبحثية.

ويضيف كل من التيمري وآخرون (Altimari, et al.,2012) أنه لتحقيق التحول نحو التعليم الإلكتروني بمؤسسات التعليم العالي فإنه يلزم التخطيط الجيد لهذه العملية وذلك من خلال:

- ربط المقررات الدراسية بأنظمة التعلم الإلكتروني.
- تجهيز القاعات الدراسية بالتقنيات الحديثة من أجهزة العرض المسموع والمرئي واللوحات الإلكترونية التفاعلية.
- توفير البرامج التدريبية التخصصية التي تساعد عضو هيئة التدريس في تفعيل التعليم الإلكتروني داخل قاعة الدراسة وخارجها.
- نشر المقررات والمحتوى الإلكتروني بأنظمة نشر المحتوى؛ لتسهيل الوصول إليها من أي مكان وفي أي وقت.
- تفعيل أدوات التعليم الإلكتروني: كالمنتديات، والمدونات، والبريد الإلكتروني.
- دعم المكتبات الإلكترونية؛ لتسهيل عملية الوصول إلى أوعية رقمية.

ويرى الباحث أن التدريب الإلكتروني من أفضل الأساليب التي تناسب ظروف وإمكانات عصر التكنولوجيا، والذي فرض على جميع الميادين؛ حيث يتميز هذا التدريب بانخفاض تكاليفه مع زيادة العدد، كما يمكن للمتدربين الرجوع للتدريب والاطلاع عليه عند الاحتياج إليه في أي وقت، كما أن المتدرب هو المتحكم في العملية التعليمية، أما المدرب فيكتفي بتوجيه المتدرب، كذلك فالمتدرب الأقل مستوى لديه وقت لرفع مستواه والمتميز يستطيع التقدم دون انتظار الأقل مستوى.

فروض البحث:

بعد الدراسة النقدية للإطار النظري والدراسات السابقة يُمكن للباحث صياغة الفروض الآتية: -

1. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لقدرات أعضاء هيئة التدريس لصالح القياس البعدي.
2. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للتحول نحو التعليم الإلكتروني لصالح القياس البعدي.

إجراءات البحث:

1 - **منهج البحث:**- نظراً لطبيعة البحث الحالي وأهدافه اعتمد الباحث على المنهج شبه التجريبي والتصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة.

2 - **حدود البحث:**

- الحدود الموضوعية:- تتمثل في بيئات التعلم الشخصية (PLE) وقدرات أعضاء هيئة التدريس.
- الحدود الزمنية:- تم تطبيق الشق الميداني لهذا البحث خلال الفترة الزمنية من 16/4/2016 إلى 29/4/2016.
- الحدود المكانية:- تم تطبيق الشق الميداني لهذا البحث في جامعة الحدود الشمالية، بالمملكة العربية السعودية.

3 - عينة البحث:-

تكون مجتمع البحث من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية، وتم اشتقاق عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس (رجالاً/ نساءًا)، بعدد من كليات الجامعة (التربية والآداب، وإدارة الأعمال، والاقتصاد المنزلي، والمجتمع، والعلوم والآداب) حيث تكونت العينة الاستطلاعية من (26) عضو هيئة تدريس، في حين تكونت العينة الأساسية من (34) عضو هيئة تدريس.

4 - أدوات البحث:

أ- مقياس قدرات أعضاء هيئة التدريس:- (إعداد/ الباحث).

1 - الهدف من المقياس:

يهدف هذا المقياس إلى قياس قدرات أعضاء هيئة التدريس بكليات (التربية والآداب، وإدارة الأعمال، والاقتصاد المنزلي، والمجتمع، والعلوم والآداب) بجامعة الحدود الشمالية.

ويتكون هذا المقياس من عدد (40) مفردة لقياس قدرات أعضاء هيئة التدريس، قام الباحث بصياغتها بعد الاطلاع على بعض المقاييس السابقة التي عُنيت بقياس قدرات أعضاء هيئة التدريس.

2 - صدق المقياس:-

قام الباحث بحساب صدق مقياس قدرات أعضاء هيئة التدريس باستخدام صدق المحكمين وصدق المحتوى اللاوشي Lawshe Content Validity Ratio (CVR) حيث تم عرض الاختبار في صورته الأولية على عدد (8) من أساتذة تكنولوجيا التعليم والمناهج وطرق التدريس بالجامعات السعودية مصحوباً بمقدمة تمهيدية تضمنت توضيحاً لمجال البحث، والهدف منه، والتعريف الإجرائي لمصطلحاته، بهدف التأكد من صلاحيته وصدقه لقياس قدرات أعضاء هيئة التدريس، وإبداء ملاحظاتهم حول: -

- مدى وضوح وملائمة صياغة مفردات المقياس.
- مدى وضوح تعليمات المقياس.
- مدى كفاية عدد مفردات المقياس.
- تعديل أو حذف أو إضافة ما يرونه يحتاج إلى ذلك.

وقد قام الباحث بحساب نسب اتفاق المحكمين السادة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات على كل مفردة من مفردات المقياس من حيث: مدى تمثيل مفردات المقياس لقياس قدرات أعضاء هيئة التدريس. كما قام الباحث بحساب صدق المحتوى باستخدام معادلة لاوشي Lawshe لحساب نسبة صدق المحتوى Content Validity Ratio (CVR) لكل سؤال من أسئلة مقياس قدرات أعضاء هيئة التدريس (Johnston & Wilkinson, 2009).

ويوضح الجدول الآتي نسب اتفاق المحكمين ومعامل صدق لاوشي لمقياس قدرات أعضاء هيئة التدريس.

جدول رقم (1)

نسب اتفاق المحكمين ومعامل صدق لاوشي لمقياس قدرات أعضاء هيئة التدريس (ن=8)

م	العدد الكلي للمحكمين	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق ٪	معامل صدق لاوشي CVR	القرار المُتعلق بالمفردة
1	8	8	0	100	1	تُقبل
2	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
3	8	8	0	100	1	تُقبل
4	8	6	2	75	0.500	تُعدل وتُقبل
5	8	8	0	100	1	تُقبل
6	8	8	0	100	1	تُقبل
7	8	6	2	75	0.500	تُعدل وتُقبل
8	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
9	8	8	0	100	1	تُقبل
10	8	8	0	100	1	تُقبل
11	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
12	8	8	0	100	1	تُقبل
13	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
14	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
15	8	8	0	100	1	تُقبل
16	8	6	2	75	0.500	تُعدل وتُقبل
17	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
18	8	8	0	100	1	تُقبل
19	8	8	0	100	1	تُقبل
20	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
21	8	8	0	100	1	تُقبل
22	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
23	8	6	2	75	0.500	تُعدل وتُقبل
24	8	8	0	100	1	تُقبل
25	8	6	2	75	0.500	تُعدل وتُقبل
26	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
27	8	8	0	100	1	تُقبل
28	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
29	8	8	0	100	1	تُقبل
30	8	8	0	100	1	تُقبل
31	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
32	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
33	8	8	0	100	1	تُقبل
34	8	8	0	100	1	تُقبل
35	8	6	2	75	0.500	تُعدل وتُقبل
36	8	8	0	100	1	تُقبل
37	8	6	2	75	0.500	تُعدل وتُقبل
38	8	6	2	75	0.500	تُعدل وتُقبل
39	8	8	0	100	1	تُقبل
40	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
متوسط النسبة الكلية للاتفاق على المقياس					٪ 90.94	

يتضح من الجدول السابق أن نسب اتفاق السادة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات على أسئلة مقياس قدرات أعضاء هيئة التدريس تتراوح ما بين (٪100-75).

كما يتضح من الجدول السابق اتفاق السادة المحكمين على مفردات مقياس قدرات أعضاء هيئة التدريس بنسبة اتفاق كلية بلغت (٪90.94).

وعن نسبة صدق المحتوى (CVR) للاوشي يتضح من الجدول السابق أن جميع مفردات مقياس قدرات أعضاء هيئة التدريس تتمتع بقيم صدق محتوى مقبولة، كما بلغ متوسط نسبة صدق المحتوى للمقياس ككل (0.819) وهي نسبة صدق مقبولة.

وقد أفاد الباحث من أراء وتوجيهات السادة المحكمين من خلال مجموعة من الملاحظات مثل: -

- تعديل صياغة بعض مفردات المقياس؛ لتصبح أكثر وضوحاً.
- إعادة ترتيب بعض المفردات بتقديم بعضها على بعض.

ومن خلال حساب صدق مقياس قدرات أعضاء هيئة التدريس بطريقتي صدق المحكمين وصدق لاوشي يتضح أن المقياس يتمتع بمعامل صدق مقبول؛ مما يشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي، والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها البحث.

3 - ثبات المقياس: -

- **معامل ثبات ألفا كرونباخ:**

Cronbach's alpha

قام الباحث بحساب ثبات مقياس قدرات أعضاء هيئة التدريس باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، وقد بلغت قيمة معامل ثبات مقياس قدرات أعضاء هيئة التدريس باستخدام طريقة ألفا كرونباخ ككل، وهي (0.809) وهي قيمة معامل ثبات مرتفع.

- **معامل ثبات إعادة التطبيق:**

Test- Retest

قام الباحث بحساب ثبات مقياس قدرات أعضاء هيئة التدريس باستخدام طريقة إعادة التطبيق، وذلك بإعادة تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية البالغ عددها (26) عضو هيئة تدريس بفاصل زمني قدره (3) أسابيع، وقد بلغت قيمة معامل ثبات إعادة التطبيق للمقياس ككل (0.843**) وهو معامل ثبات دال إحصائياً عند مستوي دلالة (0.01).

ومما تقدم ومن خلال حساب ثبات مقياس قدرات أعضاء هيئة التدريس بطريقتي ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق يتضح أن المقياس

يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات، مما يشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي، والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها البحث.

ب- مقياس التحول نحو التعليم الإلكتروني: (إعداد/ الباحث).

1 - وصف المقياس:

يهدف هذا المقياس إلى التحول نحو التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات (التربية والآداب، وإدارة الأعمال، والاقتصاد المنزلي، والمجتمع، والعلوم والآداب) بجامعة الحدود الشمالية.

ويتكون هذا المقياس من عدد (30) مفردة لقياس التحول نحو التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس، قام الباحث بصياغتها بعد الاطلاع على بعض المقاييس السابقة التي عُنيت بقياس قدرات أعضاء هيئة التدريس.

2 - صدق المقياس:

قام الباحث بحساب صدق مقياس التحول نحو التعليم الإلكتروني باستخدام صدق المحكمين وصدق المحتوى للاوشي Lawshe Content Validity Ratio (CVR) حيث تم عرض الاختبار في صورته الأولية على عدد (8) من أساتذة تكنولوجيا التعليم والمناهج وطرق التدريس بالجامعات السعودية مصحوباً بمقدمة تمهيدية تضمنت توضيحاً لمجال البحث، والهدف منه، والتعريف الإجرائي لمصطلحاته، بهدف التأكد من صلاحيته وصدقه لقياس التحول نحو التعليم الإلكتروني، وإبداء ملاحظاتهم حول: -

- مدى وضوح وملائمة صياغة مفردات المقياس.
- مدى وضوح تعليمات المقياس.
- مدى كفاية عدد مفردات المقياس.
- تعديل أو حذف أو إضافة ما يرونه يحتاج إلى ذلك.

وقد قام الباحث بحساب نسب اتفاق المحكمين السادة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات على كل مفردة من مفردات المقياس من حيث: مدى تمثيل مفردات المقياس لقياس التحول نحو التعليم الإلكتروني. كما قام الباحث بحساب صدق المحتوى باستخدام معادلة لاوشي Lawshe لحساب نسبة صدق المحتوى Content Validity Ratio (CVR) لكل سؤال من أسئلة مقياس التحول نحو التعليم الإلكتروني.

ويوضح الجدول الآتي نسب اتفاق المحكمين ومعامل صدق لاوشي لمقياس التحول نحو التعليم الإلكتروني.

جدول رقم (2)

نسب اتفاق المحكمين ومعامل صدق لاوشي لمقياس التحول نحو التعليم الإلكتروني (ن=8)

م	العدد الكلي للمحكمين	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق ٪	معامل صدق لاوشي CVR	القرار المُتعلق بالمفردة
1	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
2	8	8	0	100	1	تُقبل
3	8	8	0	100	1	تُقبل
4	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
5	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
6	8	8	0	100	1	تُقبل
7	8	8	0	100	1	تُقبل
8	8	8	0	100	1	تُقبل
9	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
10	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
11	8	6	2	75	0.500	تُعدل وتُقبل
12	8	8	0	100	1	تُقبل
13	8	6	2	75	0.500	تُعدل وتُقبل
14	8	8	0	100	1	تُقبل
15	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
16	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
17	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
18	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
19	8	8	0	100	1	تُقبل
20	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
21	8	8	0	100	1	تُقبل
22	8	8	0	100	1	تُقبل
23	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
24	8	6	2	75	0.500	تُعدل وتُقبل
25	8	8	0	100	1	تُقبل
26	8	8	0	100	1	تُقبل
27	8	8	0	100	1	تُقبل
28	8	8	0	100	1	تُقبل
29	8	6	2	75	0.500	تُعدل وتُقبل
30	8	8	0	100	1	تُقبل
متوسط النسبة الكلية للاتفاق على المقياس					٪ 92.08	

يتضح من الجدول السابق أن نسب اتفاق السادة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات على أسئلة مقياس التحول نحو التعليم الإلكتروني تتراوح ما بين (75-100٪).

كما يتضح من الجدول السابق اتفاق السادة المحكمين على مفردات مقياس التحول نحو التعليم الإلكتروني بنسبة اتفاق كلية بلغت (92.08٪).

وعن نسبة صدق المحتوى (CVR) للاوشى يتضح من الجدول السابق أن جميع مفردات مقياس التحول نحو التعليم الإلكتروني تتمتع بقيم صدق محتوى مقبولة، كما بلغ متوسط نسبة صدق المحتوى للمقياس ككل (0.842) وهي نسبة صدق مقبولة.

وقد أفاد الباحث من أراء وتوجيهات السادة المحكمين من خلال مجموعة من الملاحظات مثل:-

- تعديل صياغة بعض مفردات المقياس؛ لتصبح أكثر وضوحاً.
- إعادة ترتيب بعض المفردات بتقديم بعضها على بعض.

ومن خلال حساب صدق مقياس التحول نحو التعليم الإلكتروني بطريقتي صدق المحكمين وصدق لاوشي يتضح أن المقياس يتمتع بمعامل صدق مقبول؛ مما يشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي، والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها البحث.

3 - **ثبات المقياس:**

□ **معامل ثبات ألفا كرونباخ: Cronbach's alpha**

قام الباحث بحساب ثبات مقياس التحول نحو التعليم الإلكتروني باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، وقد بلغت قيمة معامل ثبات مقياس التحول نحو التعليم الإلكتروني باستخدام طريقة ألفا كرونباخ ككل، وهي (0.782) وهي قيمة معامل ثبات مرتفع.

□ **معامل ثبات إعادة التطبيق: - Test- Retest**

قام الباحث بحساب ثبات مقياس التحول نحو التعليم الإلكتروني باستخدام طريقة إعادة التطبيق، وذلك بإعادة تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية البالغ عددها (26) عضو هيئة تدريس، بفاصل زمني قدره (3) أسابيع، وقد بلغت قيمة معامل ثبات إعادة التطبيق للمقياس ككل (0.826**) وهو معامل ثبات دال إحصائياً عند مستوي دلالة (0.01).

ومما تقدم ومن خلال حساب ثبات مقياس التحول نحو التعليم الإلكتروني بطريقتي ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق يتضح أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات، مما يشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي، والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها البحث.

برنامج التدريب الإلكتروني المقترح:

يستند هذا البرنامج التدريبي إلى بيئات التعلم الشخصية (PLE)؛ بهدف تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية في التحول نحو التعليم الإلكتروني، وتطلب تنفيذ البرنامج التدريبي القائم على بيئات التعلم الشخصية (16) ساعة تدريبية.

☐ **الأهداف العامة للبرنامج التدريبي:**

1. تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية.
2. تنمية قدرات التحول نحو التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية.

☐ **الأهداف السلوكية للبرنامج التدريبي:**

بعد الانتهاء من هذا البرنامج التدريبي يجب أن يكون المتدرب قادراً على أن:

1. يُجيد استخدام الأدوات المتاحة في النظام.
2. يدير صفحته الشخصية.
3. يُضيف إعلانات إلى صفحته الشخصية.
4. يرفع الواجبات ويصححها.
5. يُعد اختباراً إكترونياً في مجال تخصصه.
6. يُدير المحتوى التعليمي ويُصنفه.
7. يُصمم المنتديات ويديرها.
8. يستخدم الرسائل والبريد الإلكتروني.

☐ **طرائق التدريس المستخدمة في البرنامج التدريبي:**

1. طريقة المحاضرة.
2. طريقة المناقشة.
3. طريقة العصف الذهني.
4. طريقة التعلم التعاوني.
5. طريقة الرحلات المعرفية Web Quest.

☐ **محتوى البرنامج التدريبي:**

1. مقدمة عن التعليم الإلكتروني ونظام بلاك بورد.
2. كيفية تسجيل الدخول لموقع النظام.
3. تحرير المعلومات الشخصية.
4. التعرف على الوحدات النمطية (Modules).
5. قائمة المقرر الرئيسة.
6. تسجيل الدخول كطالب إلى مقرر خاص، وحل الواجبات والاختبارات والمشاركة في المنتديات.
7. عناصر إنشاء المحتوى والتركيز على كل عنصر لإنتاج مقرر إلكتروني.
8. الإعلانات، إضافة رابط وكيفية إنشائها.
9. البريد الإلكتروني ورسائل الدورة التدريبية والتقويم.
10. 1الواجبات إنشاؤها ورفعها للطلاب، وبعد ذلك تقييمها بعد رد الطلاب عليها.
11. تصميم شكل المقرر التدريبي وبنيته.
12. الاختبارات إنشاؤها وتصميمها، ومن ثم التحكم بنشرها.
13. مركز التقديرات وتقييم الواجبات والاختبارات.
14. 1 إنشاء المنتديات وسلاسل الرسائل وإعدادات المنتدى.

☐ **التخطيط الزمنى لجلسات البرنامج التدريبي:** –

تطلب تنفيذ البرنامج التدريبي القائم على بيئات التعلم الشخصية عدد (8) جلسات تدريبية

بواقع عدد (16) ساعة تدريبية، ويوضح الجدول الآتي المخطط الزمنى والمحتوى التعليمي لجلسات البرنامج التدريبي:

صدق البرنامج التدريبي:

تم عرض البرنامج التدريبي القائم على بيئات التعلم الشخصية في صورته الأولية على عدد (8)

جدول رقم (3)

المخطط الزمنى والمحتوى التعليمي لجلسات البرنامج التدريبي

م	اليوم	التوقيت	المحتوى التعليمي والتدريبي	عدد الساعات
1	الاثنين	10-12	▪ التطبيق القبلي لأدوات البحث والترحيب بالمشاركين وتوعيتهم بطبيعة البرنامج وعدد الجلسات ومواعيد اللقاءات.	2
2	الأربعاء	12-2	▪ مقدمة عن التعليم الإلكتروني ونظام بلاك بورد. ▪ كيفية تسجيل الدخول لموقع النظام. ▪ تحرير المعلومات الشخصية.	2
3	الاثنين	10-12	▪ التعرف على الوحدات النمطية (seludoM). ▪ قائمة المقرر الرئيسة. ▪ تسجيل الدخول كطالب إلى مقرر خاص وحل الواجبات والاختبارات والمشاركة في المنتديات.	2
4	الأربعاء	12-2	▪ عناصر إنشاء المحتوى والتركيز على كل عنصر لإنتاج مقرر إلكتروني. ▪ الإعلانات، إضافة رابط وكيفية إنشائها. ▪ البريد الإلكتروني ورسائل الدورة التدريبية والتقويم.	2
5	الاثنين	10-12	▪ الواجبات إنشاؤها ورفعها للطلاب وبعد ذلك تقييمها بعد رد الطلاب عليها. ▪ تصميم شكل المقرر التدريبي وبنيته.	2
6	الأربعاء	12-2	▪ الاختبارات إنشاؤها وتصميمها، ومن ثم التحكم بنشرها. ▪ مركز التقديرات وتقييم الواجبات والاختبارات.	2
7	الاثنين	10-12	▪ إنشاء المنتديات وسلاسل الرسائل وإعدادات المنتدى.	2
8	الأربعاء	12-2	التطبيق البعدي لأدوات البحث وتقويم البرنامج وغلقه وشكر السادة المشاركين.	2
المجموع الكلي				16

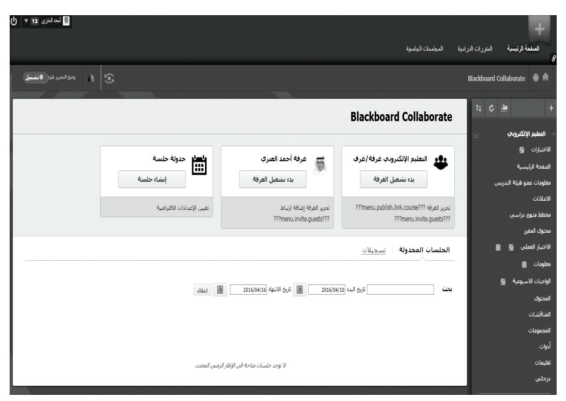
جدول رقم (4)

نسب اتفاق السادة المحكمين حول البرنامج التدريبي القائم على بيئات التعلم الشخصية (ن=8)

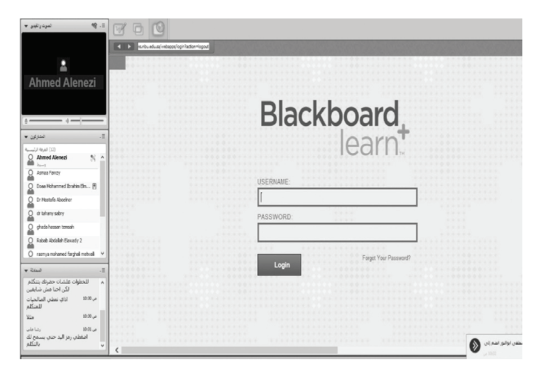
م	البند	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق ٪
1	وضوح أهداف البرنامج التدريبي.	8	0	100
2	مدى الترابط بين جلسات البرنامج التدريبي.	8	0	100
3	مدى الترابط بين أهداف البرنامج التدريبي ومحتواه.	7	1	87.5
4	مدى كفاية المدة الزمنية المُخططة للبرنامج التدريبي.	6	2	75
5	مدى فعالية الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج التدريبي.	7	1	87.5
6	مدى فعالية الأنشطة المختلفة ومدى ارتباطها بأهداف البرنامج التدريبي.	8	0	100
7	مدى كفاية أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج التدريبي وملائمتها.	7	1	87.5
النسبة الكلية للاتفاق على البرنامج		٪ 91.07		

من أساتذة تكنولوجيا التعليم والمناهج وطرق التدريس بالجامعات السعودية مصحوباً بمقدمة تمهيدية تضمنت توضيحاً لمجال البحث، والهدف منه، والتعريف الإجرائي لمصطلحاته؛ بهدف التأكد من صلاحيته وصدق بنائه وقدرته على تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية في التحول نحو التعليم الإلكتروني، وإبداء ملاحظاتهم حول مدى: -

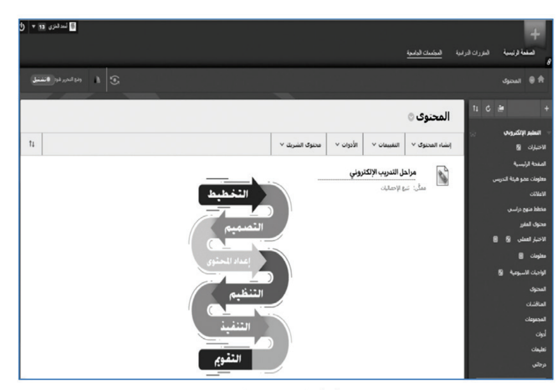
- وضوح أهداف البرنامج التدريبي.
- الترابط بين جلسات البرنامج التدريبي.
- الترابط بين أهداف البرنامج التدريبي ومحتواه.
- كفاية المدة الزمنية المُخططة للبرنامج التدريبي.
- فعالية الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج التدريبي.
- فعالية الأنشطة المختلفة ومدى ارتباطها بأهداف البرنامج التدريبي.
- كفاية أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج التدريبي وملائمتها.



شكل (3) البرنامج التدريبي



شكل (4) البرنامج التدريبي



شكل (5) البرنامج التدريبي

ويوضح الجدول رقم (4) نسب اتفاق السادة المحكمين حول البرنامج التدريبي القائم على بيئات التعلم الشخصية.

يتضح من الجدول السابق أن نسبة الاتفاق الكلية من قبل السادة المحكمين على صلاحية البرنامج التدريبي القائم على بيئات التعلم الشخصية بلغت (91.07٪)، وهي نسبة اتفاق مرتفعة؛ مما يُشير إلى صلاحية البرنامج للتطبيق والوثوق بالنتائج التي سيُسفر عنها البحث. وتوضح الأشكال (3-5) بعض شاشات البرنامج التدريبي.

نتائج البحث

ومناقشتها وتفسيرها:

يتناول هذا الجزء اختبار صحة فروض البحث وتفسير النتائج ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، ويختتم الباحث هذا الجزء بتوصيات البحث والبحوث المقترحة.

اعتمد الباحث في التحليل الإحصائي للبيانات للتأكد من صحة فروض البحث من عدمها على الأساليب الإحصائية الآتية: -

- اختبار «ت» t-Test للمقارنة بين المتوسطات المرتبطة وغير المرتبطة.

جدول (5)

دلالة الفروق وحجم التأثير بين متوسطات درجات

أفراد المجموعة التجريبية في القياسين

القبلي والبعدي لقدرات أعضاء هيئة التدريس (ن=34)

المتغيرات	القياس القبلي		القياس البعدي		دلالة الفروق		حجم التأثير (η2)	
	م	ع	م	ع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القيمة	الدلالة
قدرات أعضاء هيئة التدريس	17	11.135	39	11.196	8.124	0.01	0.667	**مرتفع**

جدول (6)

دلالة الفروق وحجم التأثير بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للتحول نحو التعليم الإلكتروني (ن=34)

المتغيرات	القياس القبلي		القياس البعدي		دلالة الفروق		حجم التأثير (η2)	
	م	ع	م	ع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القيمة	الدلالة
التحول نحو التعليم الإلكتروني	61.16	7.57	83.28	4.32	14.798	0.01	0.869	**مرتفع**

- حجم التأثير Effect Size.
- نسبة الكسب المعدل لبلاك Blacke Modified Gain Ratio.

واستخدم الباحث في التحليل الإحصائي للبيانات حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS) (20، وفيما يلي اختبار فروض البحث وتفسير النتائج ومناقشتها: -

1 - اختبار الفرض الأول:

ينص على أنه يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لقدرات أعضاء هيئة التدريس لصالح القياس البعدي.

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار «ت» t-test للمجموعات المرتبطة لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لقدرات أعضاء هيئة التدريس.

كما قام الباحث بحساب حجم التأثير مربع إيتا (η2) للتعرف على حجم تأثير البرنامج التدريبي القائم على بيئات التعلم الشخصية (PLE) في تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية.

ويوضح الجدول السابق رقم (5) دلالة الفروق وحجم التأثير بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لقدرات أعضاء هيئة التدريس.

يتضح من الجدول السابق أنه يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لقدرات أعضاء هيئة التدريس لصالح القياس البعدي، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (8.124) وهي

قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).

وعن حجم تأثير (η2) البرنامج التدريبي القائم على بيئات التعلم الشخصية (PLE) في تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية، يتضح من الجدول السابق أن حجم تأثير البرنامج التدريبي القائم على بيئات التعلم الشخصية (PLE) في تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية بلغ (0.667)، وهو حجم تأثير مرتفع، أي: أن نسبة التباين في قدرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية، والتي ترجع للبرنامج التدريبي القائم على بيئات التعلم الشخصية (PLE) هي (66.7٪).

2 – اختبار الفرض الثاني:

ينص على أنه «يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للتحول نحو التعليم الإلكتروني لصالح القياس البعدي».

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار «ت» t-test للمجموعات المرتبطة لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للتحول نحو التعليم الإلكتروني.

كما قام الباحث بحساب حجم التأثير مربع إيتا (η2) للتعرف على حجم تأثير البرنامج التدريبي القائم على بيئات التعلم الشخصية (PLE) في تنمية التحول نحو التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية.

ويوضح الجدول رقم (6) دلالة الفروق، وحجم التأثير بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للتحول نحو التعليم الإلكتروني.

يتضح من الجدول السابق أنه يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للتحول نحو التعليم الإلكتروني لصالح القياس البعدي، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (14.798)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).

وعن حجم تأثير (2) البرنامج التدريبي القائم على بيئات التعلم الشخصية (PLE) في تنمية التحول نحو التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية، يتضح من الجدول السابق أن حجم تأثير البرنامج التدريبي

القائم على بيئات التعلم الشخصية (PLE) في تنمية التحول نحو التعليم الإلكتروني بلغ (0.869)، وهو حجم تأثير مرتفع، أي: أن نسبة التباين في التحول نحو التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية، والتي ترجع للبرنامج التدريبي القائم على بيئات التعلم الشخصية (PLE) هي (86.9٪).

مناقشة وتفسير نتائج البحث:

فيما يختص بالدراسات التي بحثت في فعالية برامج التدريب الإلكتروني تتفق هذه النتيجة مع نتائج الكثير من الدراسات والبحوث السابقة مثل دراسة (أبو خطوة، 2013م) والتي كشفت نتائجها عن فاعلية برنامج مقترح قائم على التدريب الإلكتروني عن بعد في تنمية بعض مهارات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس، كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (بدر، 2011م) والتي كشفت نتائجها عن فعالية برنامج تدريبي عبر الإنترنت في تنمية معارف ومهارات بناء الاختبارات التحصيلية لدى معلمات الرياضيات، كذلك تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الحميري، 2008م) والتي كشفت نتائجها عن وجود أثر دال إحصائياً لبرنامج تدريب إلكتروني مقترح لتدريب معلمي العلوم على بعض استراتيجيات التدريس الحديثة، وأخيراً تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الخيال، 2007) والتي كشفت نتائجها عن فاعلية برنامج مقترح للتدريب عن بعد لتنمية مفاهيم علم الفضاء ومهارات تدريسها لدى معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية.

ويُرجع الباحث هذه النتيجة إلى الأسباب الآتية:

- تعد بيئة التدريب الإلكتروني إحدى المداخل الحديثة القائمة على استخدام تكنولوجيا المعلومات في تصميم المواقف التعليمية، والتي تزيد من استخدام استراتيجيات التعلم النشط واستراتيجيات التعلم المتمركز حول المتدرب، كما أنها تشجع على التعليم الإيجابي وربط المعلومة، كما تؤدى إلى التجريب والمشاهدة والاستنتاج.
- مكّن برنامج التدريب القائم على بيئات التعلم الشخصية السادة أعضاء هيئة التدريس - عينة البحث - من التعبير

بحرية عن أفكارهم مع إتاحة الوقت لهم للتعلم والمشاركة.

- تنوع مصادر المعلومات في برنامج التدريب القائم على بيئات التعلم الشخصية حيث تم استخدام طرق متنوعة؛ لتوصيل المحتوى التعليمي.
- المرونة الكافية لبرنامج التدريب القائم على بيئات التعلم الشخصية في تلبية الاحتياجات الفردية وأنماط التعلم لدى السادة أعضاء هيئة التدريس – عينة البحث – باختلاف مستوياتهم وأعمارهم وأوقاتهم.
- احتواء برنامج التدريب القائم على بيئات التعلم الشخصية على العديد من الأنشطة التعاونية والفردية المتدرجة والمتكاملة، والتي قد يكون من شأنها المساهمة في تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والتحول نحو التعلم الإلكتروني.
- غلب على برنامج التدريب القائم على بيئات التعلم الشخصية طابع التفاعلية، والتعلم عن طريق الأنشطة فأصبح المتدرب إيجابياً باستمرار في موقف التعلم؛ وهذا من شأنه أن يعظم من مكاسب المتدرب التعليمية.

ومن خلال الأسباب العلمية المنطقية السابقة يتضح للباحث منطقية نتائج هذه الدراسة، والتي كشفت عن برنامج تدريبي قائم على بيئات التعلم الشخصية (PLE)؛ لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية في التحول نحو التعليم الإلكتروني.

توصيات ومقترحات البحث:

من خلال نتائج البحث الحالي يوصي الباحث بما يلي:

1. ضرورة العناية ببرامج تدريب أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم الجامعي، وتطويرها بحيث تتلاءم مع احتياجاتهم والمشكلات التي تواجههم أثناء عمليات التعليم والتعلم والتدريب.
2. التوسع في برامج التدريب الإلكتروني بمؤسسات التعليم الجامعي؛ لتصبح نظاماً فردياً وجزءًا من منظومة التدريب، وليس نظاماً ثانوياً يدعم النظام التقليدي فحسب.
3. توفير نظام داخل مؤسسات التعليم

الجامعي لجمع احتياجات التدريب الإلكتروني لأعضاء هيئة التدريس باعتبارها الأساس الذي ترتكز عليه برامج التدريب الإلكتروني وإعداد البرامج التي تحقق ذلك.

4. إعداد قائمة تدريبية مصنفة إلى تخصصات علمية وأدبية؛ لتحقق رغبات واتجاهات أعضاء هيئة التدريس بما يدعم التعليم الإلكتروني داخل مؤسسات التعليم الجامعي ويحقق أكبر فائدة منه.

5. ضرورة العناية بإدخال بيئات التعلم الشخصية (PLE) والفصول الافتراضية ببرامج التدريب الإلكتروني داخل مؤسسات التعليم الجامعي.

المراجع:

أولاً / المراجع العربية:

بدر، بثينة. (2011م). فعالية برنامج تدريبي عبر الإنترنت في تنمية معارف ومهارات بناء الاختبارات التحصيلية لدى معلمات الرياضيات. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 19(2) 2.

الحازمي، بندر عبد الله. (2014). لقاء مع الأستاذ / بندر عبد الله الحازمي المشرف على شبكة التدريب عن بعد. أجرى اللقاء: إدارة منهل الثقافة التربوية. متاح على: http://www.manhal.net/articles.php?action=show&id=2692

الحميري، عبد القادر. (2008م). أثر برنامج تدريب إلكتروني مقترح لتدريب معلمي العلوم على بعض استراتيجيات التدريس الحديثة. (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

أبو خطوة، السيد عبد المولى. (2013م). فاعلية برنامج مقترح قائم على التدريب الإلكتروني عن بعد في تنمية بعض مهارات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس. المؤتمر الدولي الثالث للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، الرياض.

الخيال، نيفين. (2007م). برنامج مقترح للتدريب عن بعد لتنمية مفاهيم علم الفضاء ومهارات تدريسها لدى معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية. (رسالة ماجستير). كلية التربية، الإسكندرية: جامعة الإسكندرية.

الشتيحي، إيناس. (2010م). التنمية المهنية لمعلمات رياض الأطفال عبر الإنترنت. الندوة الأولى في تطبيقات تقنية المعلومات والاتصال في التعليم والتدريب. كلية التربية، الرياض: جامعة الملك سعود.

العنزي، أحمد بن معجون. (2014م). عوامل نجاح مشروعات التعليم الإلكتروني بالجامعات الناشئة. مؤتمر الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية- آفاق في تكنولوجيا التربية، جمهورية مصر العربية: جامعة القاهرة.

قنديل، علاء. (2010م). التعليم عن بعد ودوره في تدريب القيادات التعليمية. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد. (2014م). حلقة النقاش الثانية عشرة- ممارسات التعلم الإلكتروني، عوامل النجاح، الجوف: جامعة الجوف.

المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد. (2014م). حلقة النقاش الثالثة عشرة- بيئات التعلم الإلكتروني المستقبلية، الرياض: جامعة الملك سعود.

مصطفى، مصطفى أبو النور. (2014م). المستويات المعيارية لبيئات التعليم الشخصية للموهوبين علميا. مؤتمر الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية-آفاق في تكنولوجيا التربية، جمهورية مصر العربية: جامعة القاهرة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abu Khutwa, S. (2013). *Effectiveness of a proposed program based on the distance e-training in the development of some of the e-learning skills for the faculty members (In Arabic)*. Riyadh: 3rd International conference on e-learning and distance education.

Alenezi, A. (2014). *Projects on e-Learning for universities as their emerging success factors* (In Arabic). Submitted to Arab Society for Technology Education Conference, Horizons in Education Technology, Egypt: Cairo University.

Altimari, F., Plastina, A. F., Cronin M. D., Servidio R. C., Caria M., and Pedrazzoli A. (2012). *Authoring tutored, adaptive e-courses in a personal learning environment:* A *dynamic syllabus and dynamic assembly approach*. Proceedings of WCECS, USA: San Francisco, *1*, 236-242.

Asabere, N.Y. & Enguah, S.E. (2012). Use of information & communication technology (ICT) in tertiary education in Ghana: A case study of electronic learning (e-learning). *International Journal of Information and Communication Technology*, *2* (1), (ISSN: 2223-4985).

Bader, B. (2011). Effectiveness of online training program in development the knowledge and skills of building the achievement tests for math teachers (In Arabic). *Journal of Arab Studies in Education and Psychology*, *19*, (2/2).

Dawoodi, A. M. (2010). Explore e-learning in the distance education programs for universities in Saudi Arabia. *Journal of educational and psychological studies: Journal of the College of Education in Zagazig*.

Dhaoa, M. B. (2008). *The system of higher education after (conceived proposal*). Paper presented to the 16th Congress, distance education in the Arab world, Egypt.

Downes, S. (2005). *E-Learning 2.0: In e-Learn Magazine, New York: Association for Computing Machinery*. Retrieved October, 2014 from http://www.elearnmag.org/subpage.cfm?section=articles&article=29-1

Fournier, S. H., Kop, R. & Sitlia, H. (2011). *The value of learning analytics to networked learning on a personal learning environment*, LAK'11. Proceedings of the 1st International Conference on Learning Analytics and Knowledge, in Banff, Alberta, ACM, ISBN: 978-1-4503-0944-8, pp. 104-109.

Johnston, P. & Wilkinson, K. (2009). Enhancing validity of critical tasks selected for college and university program portfolios. *National forum of teacher education journal*, *19*, (3), 1-6.

Khademi, M., Kabir H.,& Haghshenas M. (2011). *E-learning as a powerful tool for knowledge management. In International Proceedings of Computer Science and Information Technology*, *12*, 35-39.

Khademi, M., Kabir H. & Haghshenas M. (2011). *E-learning as a powerful tool for knowledge management*. In International Conference on Distance Learning and Education (ICDLE 2011). P.16-18.

Pearson, E., Green, St. & Gkatzidou, V. (2008). *Enabling learning for all through adaptable personal learning*

environments. Proceedings Ascility Melbourne, p. 742-749.

Schaffert, S. & Hilzensauer, W. (2008). On the way towards personal learning environments: seven crucial aspects. *eLearning Papers*, 9, 1-10.

White, S. & Davis, H. C. (2011). *Rich and personal revisited translating ambitions for an institution personal learning environment into a reality.* The PLE Conference 2011. Southampton, UK.

فلسفة التعليم عن بعد وأهدافه في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

هند محمد عبد الله الأحمد و وفاء إبراهيم فهد الفريح

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

(قدم للنشر في 1436/06/10 هـ؛ وقبل للنشر في 1438/02/06 هـ)

ملخص البحث: هدفت هذه الدراسة إلى تحديد متطلبات تحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وذلك بعد تكوين إطار مرجعي لفلسفة التعليم عن بعد في الجامعات السعودية، وتحديد أهداف عامة للتعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والكشف عن واقع تنفيذ برامج التعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوبيه الوثائقي والمسحي. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على الأهداف العامة للتعليم عن بعد التي يمكن تحقيقها في الجامعات السعودية، كما توصلت إلى أن وجهة نظر أفراد عينة الدراسة على واقع تنفيذ برامج التعليم عن بعد كانت مرضية بدرجة عالية على عدد من ملامح واقع تنفيذ البرامج، وأن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة جداً على وجود متطلبات لتحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد في الجامعات السعودية. وخلصت المقابلة إلى أنه يمكن تحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد عندما تتبنى الجامعات السعودية فلسفة واضحة للتعليم عن بعد، تنفذ فيه مقررات إلكترونية تفاعلية، ومواءمة مخرجات التعليم عن بعد لسوق العمل وإيجاد المرجعية الأساسية والوحيدة لهذا النوع من التعليم. وتوصلت الدراسة إلى العديد من التوصيات في ضوء نتائج الدراسة.

كلمات مفتاحية: فلسفة-التعليم عن بعد-الجامعات السعودية-أعضاء هيئة التدريس

*****

Philosophy of Distance Education and its Objectives in Saudi Universities from the Perspectives of Faculty Members

Hind Mohammed Abdullah Al-Ahmad (*) & Wafa Ibrahim Fahd Freeh (**)[1]

Imam Muhammad bin Saud Islamic University

(Receivied 30/3/2015 ; accepted for publication 6/11/2016)

Abstract: The aim of this study is to determine the requirements for achieving the general objectives of distance education in Saudi universities from the perspectives of faculty members after a reference framework has been established for the philosophy of distance education in Saudi universities. It also aimed to set general objectives of distance education, and to expose the status quo of distance education implementation in Saudi universities. The study adopted the documentary and descriptive survey approach. The following are some of the most important results of the study: The sample population of the study considerably agreed on the general objectives of distance learning that can be achieved in Saudi universities. It also found that the study sample has highly concentrated on a number of features of the actual distance education programs. Moreover, the study revealed the agreement of the study population largely on the existence of requirements to achieve the overall objectives of distance education in Saudi universities. The study concluded that the objectives of distance learning could be achieved once Saudi universities adopt a clear philosophy therefore, where interactive electronic courses can be designed and implemented. The outputs of distance learning is expected to meet the labor market needs, and the only basic reference of this type of education should be established. The research is concluded with several recommendations in the light of the study results.

Key words: philosophy, distance education, Saudi universities, faculty members

(*) للمراسلة:

(*)أستاذ مشارك ، قسم أصول التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية،ص.ب:7349 -13216-الرياض.

(**) أستاذ مشارك، قسم أصول التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية،ص.ب9555 -11433-الرياض، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

(1) Associate Professor, Foundations of Education Dept., Imam Muhammad bin Saud Islamic University.P.O.Box7349-13216-Riyadh. .

(2) Associate Professor, Foundations of Education Dept., Imam Muhammad bin Saud Islamic University. P.O. Box 955511423-Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia.



DOI: 10.12816/0037198

E-mail:hend_alahmad@hotmail.com E-mail:Walifariah@yahoo.com

المقدمة

أصبح التعليم عن بعد منتشراً بسرعة في الجامعات، ليس في الدول المتقدمة فحسب بل حتى في جامعات الدول النامية تحاول جادة الإفادة من إيجابيات هذا النظام.

وعلى مستوى الجامعات الخليجية فقد أثبتت دراسة استطلاعية عن واقع التعليم عن بعد بجامعات دول مجلس التعاون لدول الخليج العربي أن معظم الجامعات الخليجية تخطط للأخذ بنظام التعليم عن بعد؛ لما له من إيجابيات، (عفيفي،2007).

فالاندماج الذي حصل بين التقنية والاتصالات فتح آفاقاً رحبة للجامعات؛ لحل المشاكل التي تعاني منها الجامعات مثل مشكلة القبول والاستيعاب ومشكلة النقص في أعضاء هيئة التدريس في بعض التخصصات، ومشكلة تعلم الفتاة.

وهناك مبررات عديدة تدفعنا للأخذ بنظام التعليم عن بعد في الجامعات، كما أكدتها العديد من الدراسات والبحوث في هذا المجال منها:

- فقد أشارت دراسة بكر إلى أنه يرتبط بفلسفة التعليم المستمر، ليس من أجل التعليم وحده، ولكن من أجل التعليم والتنمية ومواجهة المتطلبات والحاجات والمهارات التي تستحدث يوماً بعد يوم، وفي شتى المجالات (بكر، 2000م).
- وقد أكد الزكري أن البحث العلمي أثبت أن الحاجز المكاني ليس له تأثير سلبي على مخرجات التعليم أو التحصيل العلمي، فكثير من الدراسات تشير إلى أنه ليس هناك فرق في التحصيل الأكاديمي بين الطلاب الذين تلقوا تعليمهم عن بعد وبين أقرانهم الذين تلقوا تعليمهم في حجرات الدراسة (الزكري، 1423هـ).
- إضافة إلى أنه يتناسب مع التقدم العلمي السريع والتراكم المعرفي الكبير الذي نعيشه هذه الأيام فمتابعة الجديد في مجال ما، كالطب وهندسة الحاسب الآلي مثلاً يمكن أن يتم عن بعد يومياً عبر الشبكة العالمية للمعلومات (الإنترنت)؛ لهذا يعد الأخذ بهذا النوع من التعليم مواكبة للعصر ومسايرة لظروف الحياة التي نعيشها اليوم.

مشكلة الدراسة:

وتأسيساً على ما تقدم، وانطلاقاً من أهمية توظيف التقنيات في الجامعات السعودية، تم التوجه نحو تأسيس عمادات للتعليم عن بعد، تكون مسؤولة عن تطوير فعاليات التعليم عن بعد، إذ عملت الجامعات من خلالها على تطوير برامجها، وتحسين مشاريعها التنموية بغية استيعاب الأعداد الكبيرة من الملتحقين بالتعليم الجامعي، لاسيما وأن مؤشرات خطة التنمية التاسعة للدولة(1431-1435هـ) تؤكد على وجود تزايد مستمر في معدلات الالتحاق بالتعليم العالي، فقد ارتفع عدد الطلاب

المقيدين في التعليم العالي من 571.8 ألف طالب وطالبة في عام 1424-1425هـ إلى 759.9 ألف طالب وطالبة في العام 1430-1439هـ. وهذا التزايد الكبير من الملتحقين بالتعليم العالي، يستلزم إحداث تغييرات في نظام الالتحاق والقبول، وبطريقة تتناسب مع مطالب الاعتماد الأكاديمي والجودة التعليمية، ومطالب نشر التعليم وتوسيع نطاقه وتحقيق ديمقراطية التعليم. وفي هذا السياق بين الغامدي(2012) أهمية استخدام نظام التعليم عن بعد؛ لتطوير التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، وتخطي العقبات التي تواجهه؛ لما لهذا النظام من فوائد إيجابية؛ إذ يوسع قاعدة التعليم العالي ويتيحه لجميع الراغبين في الالتحاق به من مختلف مناطق المملكة، بتكاليف قليلة مقارنة بتكاليف الجامعات التقليدية. ويؤيد الغديان(2007م) ذلك، حيث يرى أن خبراء التعليم، والباحثين أكدوا أن التعليم عن بعد بمثابة ضرورة قصوى للجامعات، لحل الكثير من المشكلات التي تواجهها، وكذلك لمواكبة النقلة التعليمية الكبيرة في العصر الحاضر الذي اتسم بالتقنية العالية؛ إذ يتيح هذا النوع من التعليم الانفتاح على العالم عن طريق التعامل المباشر مع مصادر المعلومات.

وانطلاقا من حداثة برامج التعليم عن بعد في الجامعات السعودية؛ فالأمر يستلزم دراسات متعمقة، لبحث فلسفتها وسبل تطويرها، والوصول إلى نتائج تسهم في تطوير الوضع الحالي وتحسينه، وهو أمر مؤكد عليه في النظم الجامعية في الدول المتقدمة. وفي هذا الخصوص، يؤكد العلي(1425هـ) ذلك بقوله «تسعى بعض الجامعات الأمريكية والأوروبية والعربية التي قامت بتقديم برامج التعليم عن بعد، من التحقق من فعالية كفاءة تلك البرامج، سواء من وجهة نظر الطلاب، أو من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس عن بعد».

ومن ثم فإن مشكلة الدراسة تتمثل قي الأسئلة التالية:

س1: ما الإطار المرجعي لفلسفة التعليم عن بعد في الجامعات؟

س2: ما الأهداف العامة للتعليم عن بعد التي يمكن تحقيقها في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

س3: ما واقع تنفيذ برامج التعليم عن بعد في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

س4: ما متطلبات تحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحقيق ما يأتي:

1. تكوين الإطار المرجعي لفلسفة التعليم عن بعد في الجامعات.
2. تحديد أهداف عامة للتعليم عن بعد في

الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

3. الكشف عن واقع تنفيذ برامج التعليم عن بعد في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
4. تحديد متطلبات تحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

أهمية الدراسة:

1. تتمثل الأهمية النظرية في تكوين إطار مرجعي لفلسفة التعليم عن بعد في عصر لا يستطيع التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية أن يلبي الطلب المتزايد عليه دون الإفادة من الصيغ المتعددة للتعليم الجامعي، وبخاصة التعليم عن بعد.
2. تتمثل الأهمية التطبيقية في تطبيق أهداف عامة بناء على فلسفة واضحة للتعليم عن بعد وعلى متطلبات تحقيق هذه الأهداف في الجامعات السعودية.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تقتصر هذه الدراسة على فلسفة التعليم عن بعد وأهدافه ومتطلبات تحقيقها في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

الحدود الزمنية: طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1435/ 1434هـ.

الحدود المكانية: تقتصر هذه الدراسة على أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، والجامعة السعودية الإلكترونية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة:

1. التعليم عن بعد: ويعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: أحد أنماط التعليم المستخدمة في الجامعات والذي يقوم على توظيف تكنولوجيا الاتصال بأشكالها المتعددة، بهدف توفير التعليم لكل من يطلبه دون أن تحول العقبات الخاصة بالبعد المكاني أو الزماني، أو عدم تواجد الجامعات التقليدية بين التعليم ومن يرغب فيه، وهو لذلك يختلف من حيث الشكل والمضمون عن التعليم التقليدي.
2. فلسفة التعليم عن بعد: وتعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: الرؤية الفكرية المنظمة والمحددة للتعليم عن بعد في كليته وشموليته، بداية من أهدافه وانتهاء بعمليات تقويمه؛ لتكون موجهة ومرشدة لمسيرته في الجامعات في المملكة العربية السعودية وفق عقيدتها ومبادئها الإسلامية، وتوجه حركته؛ لبناء الأجيال التي تساهم في صنع والتنمية المنشودة للمجتمع السعودي وتحقيقها.

الإطار النظري والدراسات والبحوث السابقة:

أولا: الإطار النظري:

التعليم عن بعد: مفهومه، مبادئه، أهدافه، أهميته، مبرراته، خصائصه:

مفهوم التعليم عن بعد:

يعد التعليم عن بعد من أحدث الاتجاهات العالمية في مجال التعليم الجامعي، حيث إنه يتيح للأفراد أن يتعلموا حسب اختيارهم لمكان الدراسة ووقتها، ووفقاً لسرعة كل منهم في التعليم بأقل تكلفة ممكنة، في إطار أكثر حرية ومرونة، ومن خلال وسائل متعددة تتناسب وظروف وخصائص كل متعلم.

وقد تعددت المفاهيم للتعليم عن بعد؛ فقد عرفه دوهمن Dohmen بأنه «شكل من أشكال الدراسة الذاتية المنظمة يقوم فيها فريق من المربين بعمليات إرشاد الطلبة، وتقديم المواد التعليمية لهم، وتأمين ومراقبة نجاحهم، ويتم ذلك من بعد عن طريق وسائط يمكنها تغطية مسافات طويلة». (كمال،1995م). ويعرفه جوناسان Jonassan بأنه «تعليم اختياري يكون فيه تحكم الطالب في التعليم أكثر من المعلم». (الرواف، 2009م). ويعرفه ضحاوي بأنه «نظام تعليمي يقوم على إيصال المادة التعليمية إلى الجهات المستفيدة والمستخدمين عبر وسائل اتصالات مختلفة ويكون المتعلم فيها بعيداً عن المعلم، ومن ثم فهو شكل من أشكال التعليم الذي يتمتع بوجود مؤسسة تعليمية فاعلة من حيث التخطيط والتحضير للمواد التعليمية والاهتمام بشؤون الطلبة، ويركز على استخدام كافة الوسائل التعليمية؛ وذلك لإيجاد حلقة وصل بين المعلمين والمتعلمين»(ضحاوي،2008م). ويشير بيتر Peters إلى أن التعليم عن بعد «صيغة صناعية لإنتاج المواد التعليمية عالية الجودة، التي تعتمد على التنظيم الجيد وتقسيم العمل والإنتاج المتسلسل، وذلك بهدف تعليم أكبر عدد ممكن من الطلاب بأماكن إقامتهم»(الراشد،1429هـ). ويتضح مما سبق:

أ-أنه نظام تعليمي يختلف عن نظم التعليم التقليدية التي تربط التعليم بتواجد المتعلم في المؤسسة التعليمية التقليدية، طيلة فترة الدراسة.

ب-أن التعليم عن بعد نظام مفتوح للجميع فهو تعليم جماهيري، لا يتقيد بوقت ولا بفئة من المتعلمين، ولا يقتصر على مستوى أو نوع من التعليم.

ج-أنه يضع حداً للتواجد الفيزيقي الدائم بين المعلم والمتعلم تحت سقف واحد، ويستعيض عن ذلك باستخدام مجموعة من الوسائط التي تسمح بحدوث التعلم.

د-أنه تعليم اختياري يتحكم به المتعلم أكثر من المعلم.

هـ-أنه لحدوث التعليم عن بعد لابد من وجود مؤسسة تنظم الخدمات التعليمية والفصل بين المعلم والمتعلم والتخطيط التربوي الذي تقوم به المؤسسة التعليمية.

التعليم عن بعد والتعليم المفتوح:

نجد أن هناك خلطاً كبيراً وتداخلاً بين مصطلح التعليم عن بعد، والتعليم المفتوح، فكثير من الباحثين يؤكدون في كتاباتهم أن التعليم عن بعد مرادف للتعليم المفتوح. ولكن هذا غير صحيح، وقد تنبه بعض الكتاب إلى ذلك ووضحوا في كتاباتهم الفرق بين المصطلحين، ومن أمثلة هؤلاء الكتاب رونتري (في مالك،2000م، ص:26) حيث تحدث عن علاقة التعليم عن بعد بالتعليم المفتوح قائلًا: «في حين أننا نجد التعليم عن بعد داخلاً في منظومات التعليم المفتوح، فإننا لا نجد العكس، وهو دخول التعليم المفتوح في منظومات التعليم عن بعد؛ لأن التعليم المفتوح يعمل على تمكين المتعلم كيفما كان من الوصول إلى العلم والتحكم فيه، وذلك باستخدام مواد التعلم الذاتي، أما التعلم عن بعد فلا داعي أن يكون مفتوحاً».

وكذلك طرح كل من ماري و دليد (في مالك،2000 م) التساؤل هل التعليم عن بعد هو التعليم المفتوح؟ وأجابا على هذا التساؤل بقولهما: «إن التعليم عن بعد هو جزء أو فرع من التعليم المفتوح، ولكنه ليس مرادفاً له»، واتفق معهما في ذلك فل رس (في مالك، 2000م) وأكد أن التعليم عن بعد مجموعة فرعية من التعليم المفتوح. وتؤيد نجوى جمال الدين (في مالك،2000 م) هذا الفرق بين التعليم المفتوح والتعليم عن بعد عند حديثها عن المصطلحات التي تتداخل في مضمونها مع مصطلح التعليم المفتوح. فترى أن التعليم عن بعد يركز على كيفية الاتصال بالمتعلم أو الوصول إليه. بينما يركز التعليم المفتوح على كيفية التعليم وأهدافه في ضوء خصائص المتعلم وظروفه الخاصة، ورأت أن التعليم عن بعد نظام فرعي من التعليم المفتوح.

وفي السياق نفسه أوضح الربيعي (1425هـ) أن ثمة فروقا بين التعليم المفتوح والتعليم عن بعد حيث أشاروا إلى التعليم المفتوح بأنه اصطلاح يستخدم ليعبر عن الجامعات والكليات ذات الإدارة أو السياسة التعليمية المنفتحة أو الميسرة.

ومن ثم فإن التعليم المفتوح يمكن أن يتم في إطار نظام التعليم وجهاً لوجه أو نظام التعليم عن بعد، في حين يستطيع المتعلم في إطار التعليم عن بعد الحصول على المعارف والخبرات دون الحاجة إلى التواصل المباشر مع الجامعة.

مبادئ التعليم عن بعد:

تتمثل مبادئ التعليم عن بعد فيما يلي:

1. مبدأ تفريد التعليم: أي أن العملية التعليمية يجب أن تصمم بطريقة توافق استعدادات الفرد وقدراته وميوله واتجاهاته وسرعته في التعلم.
2. مبدأ ضبط المتعلم لعملية تعلمه: أي أن المتعلم يقبل على عملية التعلم بدافع ذاتي وبرغبة حقيقية في التعلم.

3. مبدأ التعليم المستمر: أي أن التعليم عملية مستمرة مدى الحياة، فقد يرغب الإنسان في تنمية نفسه مهنياً أو علمياً أو ثقافياً ...إلخ، ولابد من إعطائه الفرصة لكي يفعل هذا في أي وقت.
4. مبدأ التعلم الذاتي: أي أن يتعلم المتعلم بمفرده من بعد معتمداً على ذاته في أغلب الأوقات.
5. مبدأ ديمقراطية التعليم: بمعنى أن التعليم حق لكل فرد من أفراد المجتمع بغض النظر عن لونه وجنسه وعرقه وظروفه وعمره (المهدي، 2008م، ص: 708 - 707).
6. مبدأ الإتاحة: وهي تعني أن الفرص التعليمية في الجامعات متاحة للجميع بغض النظر عن كافة أشكال المعوقات الزمانية والمكانية.
7. مبدأ المرونة: وهي تخطي جميع الحواجز التي تنشأ بفعل النظام أو بفعل القائمين عليه. ولكن هذه الزاوية قد أخذت بكثير من الحذر في أكثر برامج التعليم عن بعد المعاصرة.
8. تحكيم المتعلم: وتعني أن الطلبة يمكنهم ترتيب موضوعات المنهج المتعددة بحسب ظروفهم وقدراتهم، واختيار أساليب تقويمه كذلك، إلا أن هذه الخاصية تؤخذ بتحفظ شديد في معظم برامج التعليم عن بعد المعاصرة.
9. اختيار أنظمة التوصيل: وذلك أنه نظراً لأن المتعلمين لا يتعلمون بالطريقة نفسها فإن اختيارهم الفردي لأنظمة التوصيل العلمي (بالمراسلة، بالبرمجيات والحاسوب، بالهوائيات، باللقاءات) يعد سمة أساسية لهذا النمط من التعليم.
10. الاعتمادية: وتعني مدى مناسبة البرامج الدراسية ودرجاتها العلمية للأغراض المتوخاة منها مقارنة بغيرها، ومن زاوية أخرى فهي تعني الاعتراف بهذه البرامج وآلياتها وقابلية محتواها للاحتساب في مؤسسات متعددة (صيام،2005م؛ الياور، 2007م).
11. التأثير والفاعلية: أثبتت الكثير من البحوث التي أجريت على نظام التعليم عن بعد، أثبتت أنه يوازي أو يفوق في التأثير والفاعلية نظام التعليم التقليدي، وذلك عندما تستخدم التقنيات التكنولوجية.
12. المقدرة أو الاستطاعة: كثير من أشكال التعليم عن بعد لا تكلف كثيراً من المال، مثال على ذلك التعليم عبر جهاز التلفاز، فمعظم المنازل اليوم يوجد بها جهاز تلفاز وكذلك هناك العديد من المكاتب والشركات لديها خطوط هواتف، مما يمكن من استعمال البريد الصوتي والاجتماعات

الهاتفية الجماعية.

13. الإحساس المتعدد: فهنالك العديد من الخيارات لتوصيل المواد الدراسية التي تلبي جميع الاحتياجات ولأي فرد، فهنالك من يتعلم بصورة أفضل من المادة الدراسية المتلفزة، وهنالك من يفضل التفاعل مع برامج الكمبيوتر، وهنالك من يتعلم أفضل من المادة الدراسية المسجلة في أشرطة الكاسيت وغيرها من الوسائل.
14. التفاعل: يتيح نظام التعليم عن بعد زيادة التفاعل بين المعلم والطالب، وخصوصاً أولئك الطلاب الذين يخجلون من طرح الأسئلة والاستفسارات أمام زملائهم، كما يتيح إمكانية تلبية المعلم لاحتياجات طالب معين دون علم بقية الزملاء.
15. الاستمرارية: إن عملية الاستمرار في الدراسة تعني تخطي بعض الظروف والعقبات الوقتية.

أهداف التعليم عن بعد:

إن أهداف التعليم عن بعد على المستوى العام ترتكز على: (العباسي، 2010م)

أ- إعطاء فرصة إضافية للراغبين في متابعة دراستهم الجامعية في اختصاصات التعليم عن بعد وتوفير فرص للتعليم المستمر لمن يرغب بالحصول على مؤهل علمي عال، ورفع المستوى الثقافي للمقبولين في نظام التعليم عن بعد ليتمكنوا من تولي الوظائف وفق خطة التنمية وحاجة سوق العمل.

ب- توسيع فرص القبول الجامعي على المستوى الوطني إضافة، إلى تبني فلسفة جديدة للتعليم، تجمع بين الفكرة القائمة على ذاتية التعليم والتطبيق العملي لها.

ج- تبني برامج ومناهج جديدة تساعد على الانخراط في سوق العمل.

د- تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وديمقراطية التعليم، من خلال إتاحة الفرص التعليمية لمن حرموا منها بسبب أو آخر، دون ترك أعمالهم أو منازلهم نظراً لمسئولياتهم الاجتماعية والاقتصادية.

وعلى ضوء العرض السابق، يمكن إجمال أهم الأهداف على النحو التالي:

1. توفير فرص التعليم لكل مواطن مع الإيمان بقيمة استمرارية التعلم.
2. توفير حرية الدراسة للمتعلم بتحريره من القيود.
3. توفير نمو مهني للعاملين في مواقع العمل.
4. توفير أساليب ووسائط تعليمية جديدة.
5. توفير فرص التعاون البحثي والتعليمي بين الجامعات.
6. إعداد وتنمية الكوادر المتنوعة في مجالات الحياة المتعددة حسب احتياجات المجتمع.

7. الإسهام في حل المشكلات الناجمة عن عجز التعليم التقليدي عن استيعاب الأعداد المتزايدة الراغبة بالدراسة الجامعية.
8. توفير الفرص لمن فاتتهم فرصة إكمال تعليمهم مما يحقق مبدأ ديمقراطية التعليم.
9. توفير فرص التعليم والتدريب المستمرين في أثناء الخدمة والعمل.
10. الإسهام في تعليم المرأة وتشجيعها على ذلك.
11. الإسهام في تعليم الكبار ومحو الأمية.

أهمية التعليم عن بعد ومبرراته:

شهدت السنوات القليلة الماضية تحولاً تربوياً سريعاً، وزيادة مستمرة في عدد الدول التي اتجهت إلى الاستعانة بالتعليم عن بعد بديلاً، وأحياناً مكملاً للتعليم التقليدي، على اعتبار أنه وسيلة اقتصادية لنشر التعليم بين قطاعات حرمت منه.

ومن خلال ما تقدم يمكن إجمال أهم المبررات التي دعت لضرورة الأخذ بنظام التعليم عن بعد فيما يلي: (دويدي،2010م ؛ العباسي،2010م)

أ- **المبررات الجغرافية**: بعد المسافة بين المتعلمين والمؤسسة التعليمية ووجود مناطق معزولة جغرافياً كالصحاري والجزر والجبال الشاهقة.

ب- **المبررات السياسية**: حيث تشهد بعض الدول اضطرابات سياسية وعدم استقرار، وهذا يؤدي إلى إغلاق المؤسسات التربوية والجامعات لذا يفيد التعليم عن بعد في مثل هذه الحالات، كما يمكن استخدام التعليم عن بعد من أجل بث البرامج الثقافية والسياسية.

ج- **المبررات الاجتماعية الثقافية**: يساعد انتشار التعليم على استيعاب التغيرات الاجتماعية والثقافية والتقنية والإسهام في تنميتها، والإسهام أيضاً في برامج محو الأمية وتعليم الكبار.

د- **المبررات الاقتصادية**: تقديم الخدمات التعليمية لشرائح المحرومين من الفقراء، وإمكانية تعليم عدد كبير من الطلبة بتكلفة أقل، وتوفير الوقت والجهد الذي يساعد في تقليل التكلفة المادية.

هـ- **المبررات العلمية والتكنولوجية**: التطور السريع في مجالات المعرفة المختلفة والتكنولوجيا وضرورة مواكبتها.

و- **المبررات النفسية**: مراعاة الفروق الفردية وإعادة الثقة للمتعلمين الكبار وتلبية طموحات المجتمع ومراعاة مشاعرهم.

وبالإضافة للمبررات السابقة يلخص الراشد والغديان (الراشد، 1429هـ) ، (الغديان،2007م) مبررات التعليم عن بعد كذلك فيما يلي:

1. إن التعليم عن بعد يساهم في استيعاب

أعداد كبيرة جداً من الدارسين تفوق القدرة الاستيعابية للتعليم التقليدي، وذلك نظراً للاعتماد على الوسائط التعليمية وإعداد المواد التعليمية القائمة على الدراسة الذاتية.

2. إن التعليم عن بعد يعتمد على التعلم الذاتي، ويحث الدارسين على مواكبة التطورات المعرفية المتسارعة، وهذا يوفر مساحة واسعة للدارسين لكي يكتسبوا مهارات التعلم والدراسة الذاتية اللازمين لمتابعة كل جديد في المعرفة.
3. الأخذ بمبدأ التعليم المستمر الذي أصبح مطلباً أساسياً للمجتمعات المعاصرة.
4. توفير فرص التعليم الجامعي لأولئك الأفراد الذين أعاقتهم ظروفهم الاقتصادية والاجتماعية عن الالتحاق بالجامعات بعد المرحلة الثانوية.
5. يمكن التعليم عن بعد الأفراد في المناطق النائية من مواصلة تعليمهم على الرغم من بعد المسافات، وذلك من خلال تأمين المقررات والمواد التعليمية لهم واستغلال النظام التكاملي متعدد الوسائط؛ لتسهيل التفاعل بين الدارسين والمشرفين.
6. يسمح التعليم عن بعد للدارسين بالجمع بين الدراسة والعمل، والاستمرار في الدور المنتج إلى جانب التحصيل الدراسي.
7. يتيح نظام التعليم عن بعد للمرأة والأم إكمال تعليمها الجامعي بكل سهولة ويسر عبر التقنيات التربوية وفي الأوقات التي تناسبها.
8. دعم الثقافة القومية من خلال التصدي لمحاولات الغزو الثقافي في ظل الانفتاح غير المسبوق على الثقافات الأخرى، ويمكن لمؤسسات التعليم الجامعي عن بعد أن تقوم بدور مهم في مواجهة التيارات الثقافية التي يرفضها المجتمع، وإحداث التوازن المطلوب بين الثقافة العربية الإسلامية والثقافات العالمية الأخرى.
9. يصلح التعليم عن بعد أن يُتبنى في المملكة العربية السعودية؛ لأسباب عدة من أهمها: اتساع المساحة الجغرافية للمملكة، ومحدودية القبول في الجامعات السعودية كل عام من خريجي الثانوية العامة، وكذلك قلة أعضاء هيئة التدريس في التعليم الجامعي، وخاصة من العنصر النسائي؛ ولذلك فالأساليب المتبعة في هذا النوع من التعليم تساعد على الإفادة من أعضاء هيئة التدريس القادرين على العمل في هذا المجال، وأخيراً بروز بعض المحاولات داخل المجتمع السعودي لتبني هذا النوع من التعليم. فجميع هذه الأسباب تشجع صناع القرار في المملكة على تبني التعليم عن بعد.

خصائص التعليم عن بعد:

هناك عدة خصائص يتصف بها التعليم عن بعد من أهمها:

أ- التعليم عن بعد يقوم على أساس انفصال المعلم عن المتعلم، حيث تكون أنشطة التعليم والتعلم -في الغالب الأعم- منفصلة في الزمان والمكان، بحيث يرتكز نظام التعليم والتعلم على أسلوب الدراسة المستقلة للمواد التعليمية، ولكن ذلك لا يعني بطبيعة الحال استبعاد التعليم المباشر تماماً. (ضحاوي، 2008).

ب- التعليم عن بعد يقوم على الاتصال الثنائي الاتجاه بين المتعلم والمرشد، ولا يقتصر على تقديم مواد تعليمية للتعلم الذاتي فقط. (صيام،2005م)

ج- التعليم عن بعد يتطلب دوراً متميزاً لمؤسساته، حيث يقوم ذلك الدور على أساس التعاون والتفاعل بين المعلمين والمرشدين والفنيين والمنتجين والمحررين والإداريين في عمليات إعداد المواد التعليمية وتوزيعها وتقويم أداء الطلاب.

د- التعليم عن بعد يحتاج إلى فريق عمل متكامل سواء في عمليات تصميم المواد التعليمية أو إنتاجها، الأمر الذي يتطلب اتباع نظام الإنتاج المتسلسل، وإدارة تقوم على مبدأ تقسيم العمل طبقاً للتخصص، ومباني جامعية ذات طابع خاص ومعامل متخصصة، ونظم اتصال على وجه الخصوص على درجة عالية من التميز (الراشد،1429هـ).

هـ- التعليم عن بعد يهيئ من خلال التقنيات الحديثة نمو التعليم الذاتي المستقل لتلائم حاجات الفرد ومتطلباته بحيث يسير المتعلم في نشاطه التعليمي وفقاً لإمكاناته وقدراته وحسب ظروفه العائلية أو الوظيفية وغيرها (صيام،2005م).

و- التعليم عن بعد يتطلب تحقيق نوع من الحوار التفاعلي بين طرفي العملية التعليمية -المعلم/ المتعلم- وفي هذا الشأن فقد أتاحت الوسائل الإلكترونية الحديثة تحقيق ذلك مع عدم إغفال دور المعلم أو المرشد (الراشد،1429هـ، ص:198؛ ضحاوي، 2008م).

ز- التعليم عن بعد يستخدم الوسائط التكنولوجية، الأمر الذي يتطلب كوادر فنية متخصصة لإعداد وإنتاج المواد التعليمية اللازمة (العربي،2007م)

ح- التعليم عن بعد يعطي الجميع الفرصة للتعلم بحيث لا يلزم بأن يكون ذا عمر زمني معين، وهو بهذا الأسلوب يشجع جميع الراغبين في التعليم على التعلم المستمر مدى الحياة (الغديان،2007م).

ط- التعليم عن بعد يتيح لمعظم أفراد المجتمع

الإفـادة مـن البرامـج التـي يبثهـا مـن خـلال الوسـائط التكنولوجيـة، ومـن ثم يتيـح لمعظم أفـراد المجتمـع مشـاهدة البرامـج التعليميـة وسـماعها (عفيفـي،2007م)

فلسفة التعليم عن بعد:

لمـا كان التعليـم عـن بعـد أحـد الصيـغ التـي يتـم الأخـذ بهـا في الجامعـات، كان لابـد لـه مـن فلسـفة واضحـة تخـدم هـدف التنمية داخـل المجتمـع، وتقف عـلى حاجـة أفـراده ومتطلبـات العـصر الـذي تعيشـه واتجاهاتـه، ومـا يتسـم بـه مـن تحـولات اجتماعيـة وثقافيـة وغيرهـا، عـلى أسـاس أن فلسـفة أي تعليـم تشـتق مـن الفلسـفة التربويـة السـائدة والتـي تشـتق بدورهـا مـن الفلسـفة العامـة للمجتمـع، باعتبـار التعليـم نظامـاً ضمـن نظـام أكـبر لـه جوانبـه المتعددة، ولابـد لـه مـن أطـر فكريـة تقـوم عـلى قاعدة السـلوك فـرع مـن التصـور، حيث لـكلٍ أساسـه الفكـري، وما مـن تعليـم إلا ولـه الأسـاس الفكـري الـذي يحركـه ويحكـم توجهاتـه.

والتوجهـات الفكريـة الحاكمـة للتعليـم عـن بعـد تنطلـق مـن فلسـفة التعلم الـذاتي وتعليـم المتعلم كيف يعلـم نفسـه بنفسـه مـن خـلال الحاسـب الشـخصي وشـبكة الإنترنـت وغيرهـا، هـذا التعلـم الـذي يعـد أحـد أهـم اسـتراتيجيات تعليـم المجتمـع في القـرن الجديـد، ذلـك أنه في الوقـت الـذي تتراكم فيـه المعرفة وتتضاعـف بالصـورة التـي يسـتحيل عـلى الجامعـات تعليـم الأفـراد كل شيء، فإنـه ليـس أمامهـم إلا أن يعلمـوا أنفسـهم بأنفسـهم، تحقيقـاً لمسـتويات أفضـل من النـماء والارتقـاء، وذلك باسـتخدام وسـائط معينة وأسـاليب تكنولوجيـة متقدمـة، يعتمـد عليهـا التعليم عـن بعـد وفـق اسـتراتيجية تتضمـن عـدة نشـاطات تعليميـة، تعـين الإنسـان عـلى تعليـم نفسـه بنفسـه، وعـلى اكتسـاب القـدرة التي تسـمح لـه بتحقيـق ذاته، وتضمـن لـه اسـتمراريته في التعليـم مـدى الحيـاة.

فالتعليـم عـن بعـد قـد تتجسـد فيـه فكـرة التعليم المسـتمر مـدى الحيـاة، الـذي يمثـل ضرورة ملحـة لا يمكـن الاسـتغناء عنهـا في ظـل مـا يفرضـه العصر من متطلبـات ومتغـيرات جديـدة؛ حيـث يتيـح لأي فـرد أن يلتحـق بـه في الوقـت الـذي يـراه مناسـباً لظروفـه؛ لتطويـر معارفـه باسـتمرار، وإعـادة ضبـط تقنياتـه ووسـائله مـن أجـل مـردود تربـوي أفضـل، ونتائـج معرفيـة أحسـن تـؤدي إلى تكويـن فـرد قابـل لتحمـل المسـؤولية والمسـاهمة في بنـاء نفسـه وسـط متغـيرات متسـارعة، تحتـم زيـادة التأهيـل وإعـادة التعلـم والتطويـر المسـتمر، بإيجـاد بيئـات تعليميـة متجـددة، تتحكـم فيهـا نظريـات تتناغـم ومبـدأ التعلم مـن المهد إلى اللحـد، الـذي لا يعنـي مزيـداً مـن المؤسسـات والمناهـج والشـهادات، بقدر ما يعني شـخصاً يسـتطيع أن يتعلـم في الوقـت الـذي يحتاجـه وفقـاً لمبـدأ التعلـم حسـب الطلـب (السـعادات،2010م)

ومعنـى هـذا أن التعليـم عـن بعـد يعكـس فلسـفة تربويـة يسـعى من خلالهـا المتعلـم إلى اسـتمرار تطوره

التعليمـي متـى دعتـه الحاجـة إلى ذلـك، تواكبـاً مـع المسـتجدات، والتـي قد تتطلـب أن يعـود المتعلمون إلى الجامعـات لاكتسـاب معـارف جديـدة.

وفي هـذا التوجـه قـد ينظـر إلى الفلسـفة الحاكمـة للتعليـم عـن بعـد عـلى أنـه يمثـل مرحلـة مـن مراحل التطويـر في الجامعـات، تتيـح الفـرص أمـام المعلـم والمتعلـم بإزالة الحواجـز التي تتمثـل في القبول والمكان والأسـلوب والأفـكار، وتحـدث تغيـيرات أساسـية في العلاقـة التقليديـة بـين المعلـم والمتعلـم، ليسـتجيب الأول مـن خـلال نظـم التدريـس والتربيـة لحاجـات ومتطلبـات الثـاني في إطـار المجتمـع المحـلي وغـير المحـلي الـذي يعيـش فيه، وذلـك بهدف إيجـاد بيئة تهيئ تحقيـق فلسـفة تعليمية تسـاعد عـلى التفاعـل الجيد بين أطرافـه ومقوماتـه التـي يسـتطيع من خلالهـا المتعلم أن ينفتـح عـلى أكثـر من تخصـص، ومن ثـم مشـاركة أكثر مـن معلـم في إفادتـه. بالشـكل الـذي يريد مـن دافعية المتعلـم للتعلـم، وتنميـة الاتجاهـات الإيجابيـة، وزيادة الميـول نحـو التعلـم، واكتسـاب القـدرة عـلى التفكـير التعـاوني وحـل المشـكلات (العبـاسي،2010م)

وأيـا كانـت التوجهـات الحاكمـة لفلسـفة التعليـم عـن بعـد فإنهـا لا تخـرج في مجملهـا عـن كونهـا ترجمـة لفلسـفة التعليـم التـي تعتمد على شـبكات الحاسـبات الإلكترونيـة في توسـيع قاعـدة الفـرص التعليميـة أمام الأفـراد، وتخفيـض كلفتهـا بالمقارنـة مـع نظـم التعليم التقليديـة، باعتبارهـا فلسـفة تؤكـد حـق الأفـراد في اغتنـام الفـرص التعليميـة المتاحـة وغير المقيـدة بوقت ولا بفئـة مـن المتعلمين وغـير المقتصرة على مسـتوى أو نـوع معـين مـن التعليم، كما أنـه لا يعتمد عـلى المواجهة بـين المعلـم والمتعلـم، بـل عـلى نقـل المعرفـة إلى المتعلم بوسـائط تعليميـة متقدمـة، قـد تكـون بطريقـة متزامنة (المعلـم والمتعلـم في وقـت واحـد)، أو بطريقـة غـير متزامنـة عـبر الإنترنـت باسـتخدام الويـب أو البريـد الإلكـتروني.

والتعليـم عن بعد الذي يتخذ الشـكل غـير المتزامن يعـبر في فلسـفته عـن شـكل تعلمي لا يخضـع لإشراف مبـاشر ومسـتمر مـن قبـل المعلـم، مـن خـلال تواجده الفيزيقـي مـع المتعلمـين في حجـرة دراسـية واحـدة، وإن خضـع لتنظيـم معهـدي يحـدد مكانـة الوسـائل التقنيـة في العمليـة التعليميـة، وتحقيـق الاتصـال بـين المعلـم والمتعلـم دون الالتقـاء وجهـا لوجـه، بالصورة التـي تسـاعد في الوصـول إلى شرائـح مختلفـة تتفـاوت أعمارهـا وتتبايـن خصائصهـا، مما يترجـم مفهـوم ديمقراطيـة التعليـم إلى واقـع مشـاهد، وتلبيـة حاجـة المجتمـع مـن المؤهلـين في مختلـف التخصصـات، مما يسـاعد في سـد حاجاتـه، وتوفـير الكـوادر المطلوبـة، وتوفـير فرص الدراسـة والتعليم المسـتمر لمـن تعوذهم قدراتهـم أو إمكاناتهـم عـن ذلـك في إطـار أشـكال التعليـم التقليـدي، نتيجة قلـة التكلفة وضآلـة النفقات ، وتمكـين العاملين من ملاحقة أشـكال التقـدم والإلمام بأحـدث الاتجاهـات في تخصصاتهم بما يوفـر من فرص الالتحـاق ببرامـج التدريـب، ودعـم الاسـتقرار في المجتمـع بـما يوفـر من فـرص التعليـم أمـام القطاعات

البعيدة عن مناطق الدراسة، والمساهمة في تطوير المجتمع تقنياً.

وبقراءة ما جاء في هذه الفلسفة وتأمل اتجاهاتها المختلفة يتضح أنه مهما كان توجهها الحاكم لها (ذاتيا-مستمراً-غير متزامن-عن بعد)، فإنها تأتي انعكاساً للتغيرات الواسعة في المفاهيم التعليمية التي أحدثتها ثورات ثلاث العولمة، الثورة المعرفية، الثورة التكنولوجية-أدت إلى ظهور فلسفات تعليمية جديدة تهدف إلى التحرر من القيود والإفادة مما أحدثته هذه الثورات، وترتكز على فلسفة تعليمية غير محدودة الزمان والمكان، المحرك الرئيسي وراءها هو شبكة الإنترنت.

وإن المتفحص لانعكاسات هذه الثورات الثلاث على الفلسفة الحاكمة للتعليم عن بعد بتوجهاتها وأبعادها المتعددة يتضح له أن رسالة هذا التعليم قد ارتبطت ارتباطاً واضحاً بها، حيث استهدفت:

أ- تكوين المواطن العصري علمياً واجتماعياً وثقافياً ومهنياً حتى يصبح على درجة عالية من التعليم الجيد الذي يساعده في إتقان مهنته.

ب- تنمية الاتجاهات الإيجابية عند المتعلم نحو استقراء المعرفة من مختلف مصادرها بجودة عالية.

ج- إكساب المتعلم مهارات التعلم الذاتي التي تمكنه من البحث والحصول على المعرفة من منابعها المتعددة والتعامل معها واستخدامها بالصورة التي تمكنه من تحقيق ذاته وتزيد في رغبته نحو التعلم.

د- تمكين المتعلم من التفاعل والتكيف الإيجابي والفعال مع بيئته المحلية والعالمية.

هـ- كسر حاجز الرهبة من استخدام التكنولوجيا بين المتعلمين والمعلمين، بإكسابه مهارات ومقومات التعامل مع الأجهزة العلمية والتكنولوجية.

و- المساهمة في توفير مادة تعليمية متميزة على الشبكة العالمية.

ز- إكساب المتعلم القدرة على طرح الأسئلة ومناقشة القضايا المختلفة بالصورة التي تتحقق معها أقصى درجات المرونة وسرعة التفكير وقابلية النقل.

ح- تمكين المتعلم من التعامل مع تغير المعلومات والمعارف.

ط- تأكيد التوجه نحو الاستقلالية في التعلم والنظرة الموضوعية والناقدة.

ي- تنمية قدرة المتعلم على استشراف المستقبل واقتراح بدائل غير متوقعة.

ك- تزويد المتعلم بالخبرات والاتجاهات التي تساعد على النجاح في حياته العملية، وفي مواجهة مشكلات وتحديات المستقبل بطريقة منهجية تستند إلى التفكير العلمي.

ل- توفير الفرص للترقي المهني والتعليمي.

م- تهيئة الفرد لعالم سيصبح فيه العمل سلعة

نادرة، ليصبح قادراً على أن يوجد عمله بنفسه.

ن- المساهمة في جعل التعليم للتعلم، والتعلم لتحويل المعلومات إلى معرفة جديدة، والتعلم لترجمة المعرفة الجديدة إلى تطبيقات أكثر أهمية من مجرد حفظ معلومات نوعية واستظهارها.

وهذه الأهداف تؤكد على أنها فلسفة تركز على تنمية عدة مهارات لدى المتعلم في التعليم عن بعد، وهي مهارات يمكن تقسيمها إلى تسعة أنواع من المهارات: مهارة التعامل مع التكنولوجيا المتقدمة، مهارة البحث في مصادر المعلومات، مهارة تنظيم الموارد وتصنيفها، مهارات التواصل الأربعة (القراءة، الكتابة، التحدث، الاستماع). ومهارات التخصص وهي المهارات التي يتطلبها التخصص الذي التحق به المتعلم أو البرنامج الذي سجل به. ومهارات الميتامعرفية، مثل مهارات التنظيم الذهني وترشيد موارد الذاكرة، وسرعة المقارنة بين بدائل القرارات والحلول، ومهارات الاستدلال معلوماتيا وإحصائياً. ومهارات اجتماعية، ومهارات ما بعد المعلومات، وتعني القدرة على تجميع المعرفة من شظايا المعلومات المتناثرة عبر الشبكة والانفتاح العلمي لاقتفاء التوجهات العلمية.

دور التقنية في تطور التعليم عن بعد:

يشهد المجتمع ثورة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ألقت بظلالها على بنية النظام المجتمعي الفكرية والتربوية، وجعلت المجتمع مواجهاً بتحديين. الأول يكمن في التطور التقني والاتصالي، والثاني يكمن في كيفية الإفادة من هذا التطور وتكييفه لصالح الأجيال القادمة بالصورة التي تستطيع معها التكيف والإفادة من التدفق المعلوماتي المتنوع. وهو لا يتم إلا إذا أصبحت الجامعات مركزاً مهماً في تبني هذه التكنولوجيات، من حيث صناعتها وتسويقها، بالشكل الذي يقلل من الفجوة بين المجتمع الذي توجد فيه والمجتمعات الأخرى من ناحية، ويجيد استخدامها بما يعود بالنفع على أهم مقوماتها من ناحية ثانية.

وإن العمل على رأب هذه الفجوة والتقليل منها يتم من خلال استراتيجية تنهض بالمجتمع كوحدة واحدة، وفقاً لدراسات وخطط تبنى على الواقع الفعلي، ووفقاً للدعم الذي تتلقاه، وتعكس رغبة حقيقية في استخدام التكنولوجيا وتوظيفها في المؤسسات التعليمية عبر مواقع إلكترونية يتم من خلالها جسر الهوة الرقمية القائمة بين المجتمعات، وذلك بدعم الاستثمارات في البنى التحتية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الجامعات، خاصة أن للانقسام الرقمي أبعاداً متعددة، إذ يقسم المجتمعات حسب قدرتها على استعمال المعرفة وتكييفها وإنتاجها إلى بلدان متقدمة وأخرى نامية. ويشير تقرير التنمية البشرية لعام 2004م إلى أن دول منظمة التعاون الاقتصادي قد حققت أكثر

مـن (90٪) مـن إنتـاج تكنولوجيـا المعلومـات، وأنـه في الوقـت الـذي تكـون فيـه أجهزة الحاسـب وشـبكة المعلومـات فيها متاحـة للجميع تقتصر فيـه تكنولوجيا الاتصـال على القلـة الموسرة في الـدول الناميـة (منظمة التعـاون الاقتصـادي والتنميـة بالاشـتراك مـع البنـك الـدولي، 2004م).

والتعليـم عـن بعـد يعـد أحـد آليـات التقليـل مـن هـذه الفجـوة الرقميـة التـي رغـم اتفـاق المنظرين على كونهـا تعـبر عـن هـوة فاصلـة بـين الـدول المتقدمـة والـدول الناميـة في النفـاذ إلى مصـادر المعلومـات والمعرفـة والقـدرة عـلى اسـتغلالها، إلا أن التربويين قد عدوها قضيـة تعليمية في المقـام الأول، ومظهراً لفقدان المسـاواة في النفـاذ إلى فـرص التعليـم، وأن التعامـل معهـا يكمـن في إكسـاب المتعلـم القـدرة عـلى التعلـم الـذاتي مدى الحيـاة، والقدرة عـلى الإفادة من اتسـاعها بحسـن اسـتغلال الإمكانات التـي تتيحهـا تكنولوجيا المعلومـات والاتصالات وفي مقدمتهـا الإنترنت، وهو مـا تقـوم فلسـفة التعليـم عـن بعد عـلى تحقيقـه لا على أنهـا مجـرد أداة يسـتخدمها الإنسـان في حل مشـكلاته، بـل عـلى أنهـا العمليـة التـي يجـب أن تتسـع لتشـمل الظـروف الاجتماعية التـي أفرزتها، والجوانـب المختلفة للسـلوك الاجتماعـي فيـما يخـص تطبيقهـا. بعـد أن أصبـح ينظـر إليهـا على أنهـا معيـار الرقـي الاجتماعي. وهـي حتميـة تصورهـا رباعيـة حددهـا Anonymous في «عـلى العلـم أن يكتشـف، وعـلى التكنولوجيـا أن تطبـق، وعـلى الإنسـان أن يتكيـف، وعـلى البيئـة أن ترضـخ» (Tapscott،2002).

وهـذا الرضـوخ يكـون باسـتغلال مـا وفرتـه التكنولوجيـا الرقميـة مـن إمكانـات ضخمـة للنظـم التعليميـة، وكان مـن ثمارهـا التعليـم عـن بعـد. وقـد حـصر بعضـا منهـا صاحـب كتـاب «الثـورة الرقميـة» في إتاحـة فـرص التوجيـه الـذاتي في العمليـة التعليمية، بزيـادة وعي الأفراد بالأسـاليب المتعـددة للتعلم، إقامة عمليـة تقويـم مسـتمر طـوال التقـدم في التعليـم. وفي إتاحتهـا خيـارات فردية هائلـة في تطبيقاتهـا بالصـورة التـي تسـمح بمراعـاة الفـروق الفرديـة في التعليـم، والأخـذ بمبـدأ التعلـم في أي وقـت وفي أي مكان. وفي تخفيفهـا من قيـود الوقت في ممارسـة الأنشـطة والإبقاء عـلى حالـة التواصـل بـين أطـراف العمليـة التعليميـة والتأكيـد عـلى أهميتـه. ثـم باعتبارهـا اسـتثماراً مميـزاً؛ لأن تكلفـة المتعلم سـتكون منخفضة، كـما أن الحصول عـلى كميـة هائلـة مـن المعلومات سـيكون متاحـاً أيضاً بتكلفـة منخفضـة. (Tapscott،2002)

ثانياً: الدراسات والبحوث السابقة:

فيـما يـلي عـرض لبعـض الدراسـات والبحـوث المتعلقـة بموضـوع الدراسـة:

أجـرت هيـلاري بيراتـون (Hilary Perraton,1981) دراسـة حـول نظريـة التعليـم عـن بعـد، وقـد أوضحـت الدراسـة أن التعليـم عـن بعـد تـم تنظيمـه والتخطيـط لـه وتنفيـذه وإدارتـه جيـداً دون أيـة نظريـة. ولقـد تـم اسـتخدامه وتطبيقـه مـن خـلال المـادة المطبوعـة والراديـو أو التلفـون

للآلاف الذين لم يكونوا قد التحقوا بالمدرسة أو الكلية أو التعليم النظامي، وكان يمارس هذا النوع من التعليم البريطانيون في ربوع وامتداد انجلترا، وعلى امتداد العالم، ومن خلال هذه الممارسة بدأنا نرصد النتائج؛ حيث حقق هذا النوع من التعليم مبدأ العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص التعليمية بين الأفراد وانتهت الدراسة إلى القول أن هذا النوع من التعليم أفاد من تطور الوسائل التكنولوجية التي أدت إلى استخدام وسائل الاتصال السلكية واللاسلكية والأقمار الصناعية وأخيراً الكمبيوتر التي أثرت جوهرياً على الحياة المعاصرة.

وفي دراسة سامبسون (Sampson,2003) بعنوان «إيجاد متطلبات التعليم عن بعد»، والتي هدفت إلى تحديد الغرض والفلسفة من خلال تجربة المتعلمين عن بعد ومعرفة احتياجاتهم، ونتج عن هذه الدراسة أن الطلاب لديهم قناعة بمحتوى المواد والنماذج المستخدمة والإفادة من الواجبات المعطاة والوقت المعطى لإكمال الواجبات، ولكن واجهوا مشكلة وهي الحصول على المعلومة، وهذه الأمور تعد جوهرية لنجاح التعليم عن بعد، ونتج عن هذه عدة تساؤلات بخصوص التعليم عن بعد وقدرته على توفير احتياجات المتعلم.

وأجرى (الصالح،2007م) دراسة هدفت إلى تحديد متطلبات دمج التعليم الإلكتروني عن بعد في الجامعات السعودية، والخيارات الأكثر ملائمة لبرامج هذا التعليم ودرجاته العلمية، والجمهور المستهدف، ونظم التوصيل، وأسلوب تطوير المقررات، وبرامج إدارة التعلم، والتطوير المهني، ومعايير الجودة، إضافة إلى اقتراح نموذج أو إطار لعملية الدمج. وتكونت عينة الدراسة من 65 خبيراً، وقد بينت نتائج الدراسة أن جميع المستجيبين تقريباً وافقوا بشدة أو وافقوا على جميع المتطلبات الرئيسة التالية: الخطط والإدارة والسياسات، والبنية التحتية والمصادر البشرية، ومتطلبات محتوى التعلم، وخدمات الدعم، والمصادر التعليمية، والبنية الثقافية. وتضمنت الدراسة عدداً من التوصيات منها: دراسة احتياجات هيئة التدريس للمهارات المطلوبة للتدريس على الشبكة العنكبوتية مع التركيز على برامج تطوير مهني، تقديم برامج دراسية في الجامعات السعودية لإعداد المصادر البشرية المؤهلة في مجال تصميم برامج التعلم الإلكتروني عن بعد، وتطويرها وإدارتها وصيانتها، توفير فرص مرنة لتطوير المقررات الإلكترونية يجمع بين الأسلوبين المركزي وغير المركزي، التعاون مع جامعات عالمية معروفة في المجال، دراسة مدى رضا الطلاب وهيئات التدريس والإداريين حول بعض المقررات الإلكترونية التي تقدم حالياً في الجامعات على نطاق تجريبي محدد، وتوظيفها في عملية دمج نظم التعليم الإلكتروني عن بعد في هذه الجامعات.

وأجرى (الدمنهوري،2008م) دراسة بعنوان «تصور مقترح للتعليم الجامعي عن بعد في مصر

في ضوء تحديات العولمة: دراسة تحليلية» وهدفت الدراسة إلى التعرف على أهمية التعليم عن بعد، وواقع تطبيقه في التعليم الجامعي في مصر، وأهم التحديات التي تواجهه، والتعرف على الاتجاهات العالمية المعاصرة في التعليم الجامعي عن بعد، وتقديم تصور مقترح للتعليم الجامعي عن بعد في ضوء تحديات العولمة وبعض الاتجاهات العالمية المعاصرة. وتوصلت الدراسة إلى نتائج، أهمها: أن التعليم عن بعد نمط تعليمي مكمل للنظام التعليمي التقليدي، وبتطبيقه يمكن التغلب على أهم مشكلات التعليم الجامعي التقليدي، من تكدس طلابي وارتفاع تكلفة المباني والمعامل والأجهزة التي تحتاجها الجامعة التقليدية، ويمكن تحقيق ديمقراطية التعليم وإتاحته لجميع الأفراد دون اعتبار لسن أو طبقة اجتماعية. وأوصت الدراسة بضرورة تبني فلسفة واضحة للتعليم الجامعي عن بعد، تؤكد على الهوية الثقافية المصرية والعربية والإسلامية، وتدبير مصادر غير تقليدية لتمويل التعليم الجامعي عن بعد، والعناية بالتقويم المستمر لهذا النمط من التعليم، وضرورة إعداد الكوادر البشرية والفنية مع التدريب المستمر لهم، وضرورة إعداد القيادات التربوية المتخصصة في مجال التعليم الجامعي عن بعد في ضوء إدارة الجودة الشاملة.

وفي دراسة (عفيفي،2008م) بعنوان «واقع ومستقبل التعليم عن بعد في المملكة العربية السعودية»، وهدفت التعرف على واقع ومستقبل التعليم عن بعد من خلال آراء المسؤولين، والمختصين، والمعنيين بالتعليم عن بعد في المملكة العربية السعودية. وتكونت عينة الدراسة من 40 عضواً، وكان من نتائج الدراسة فيم يتعلق بواقع التعليم عن بعد في المملكة العربية السعودية، أن هناك تخوفاً من عدم اعتماد شهادات التعليم عن بعد، كما أن السياسات والخطط التطويرية للتعليم عن بعد لا زالت تحت الإعداد، بالإضافة إلى أن الميزانيات اللازمة للتعليم عن بعد لم يتم توفيرها، كما أنه لا يتوفر الوعي الكامل بمزايا التعليم عن بعد، ولا بنية تحتية جيدة لتطبيق التعليم عن بعد، كما أن واقع التعليم عن بعد بحاجة إلى توافر شبكات سريعة لنقل الوسائط المتعددة، بالإضافة إلى أهمية الحوافز للمعنيين بالتعليم عن بعد.

وأجرى (الراشد،1429هـ) دراسة حول رؤية قيادات التعليم بالمملكة العربية السعودية لتطبيق التعليم الجامعي عن بعد، وهدفت الدراسة إلى تحديد مبررات التعليم الجامعي عن بعد، وتحديد الفئات والمجالات التي يمكن أن تستفيد من التعليم الجامعي عن بعد، وتحديد معوقات التعليم الجامعي عن بعد، والتوصل إلى رؤية واضحة المعالم عن التعليم الجامعي عن بعد من وجهة نظر قيادات التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية. وتكونت عينة الدراسة من 30 أكاديمياً ومسؤولاً عن التعليم الجامعي بالمملكة في تخصصات تربوية وغير تربوية بوزارة التعليم العالي، وجامعة الإمام محمد بن

سعود الإسلامية، وجامعة الملك سعود. وكان من نتائج الدراسة أن التعليم الجامعي عن بعد يتيح للمستفيدين منه خيارات كيف ومتى وأين لإتمام التعليم الجامعي، كما أنه يتيح الإفادة من الكفاءات العالية والبرامج المتميزة بشكل واسع الانتشار دون أن تحول بينها العقبات والظروف الخاصة بالتعليم الجامعي التقليدي، كما أنه يمكن أن يوفر خدمات واسعة الانتشار ويستقبل الأعداد المتزايدة دون أن يقابل ذلك زيادة مطردة في الإنفاق والتكلفة، حيث بلغ متوسط استجابة أفراد العينة لها من ٪80 إلى ٪93. كما أشارت استجابات ٪89 من أفراد العينة إلى أن أهم الفئات التي يمكن أن تستفيد من التعليم الجامعي عن بعد هم من لا يمكن استيعابهم أو التحاقهم بالجامعات التقليدية، والفئات التي ترغب في الدراسات العليا.

وأجرت (هيا الرواف،2009م) دراسة حول دور التعليم عن بعد في تحقيق ديمقراطية التعليم، وهدفت الدراسة إلى توضيح مفهوم التعليم عن بعد وأنماطه المختلفة، وتجارب الدول في هذا المجال، ومحاولة الوصول إلى توصيات ومقترحات قد تستفيد منها الدول في تحقيق ديمقراطية التعليم من خلال التعليم عن بعد، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: يواجه التعليم عن بعد صعوبات منها رفض المجتمعات في الدول النامية؛ لعدم معرفتهم بجودته، وعدم قدرتهم على التعلم الذاتي، دعت زيادة عدد السكان وتكاليف التعليم التقليدي ووعي المجتمعات بأهمية التعليم الحكومات إلى التوسع في تطبيق التعليم عن بعد؛ لضمان التعليم للجميع، فاق عدد طلبة التعليم عن بعد عدد طلبة التعليم التقليدي في بعض الجامعات التي تقدم تعليماً مزدوجاً، حقق التعليم عن بعد ديمقراطية التعليم لجميع طبقات المجتمع، بالإضافة إلى تحقيقه لحاجة سوق العمل، ساهم التعليم عن بعد في القضاء على الأمية، يعتمد نجاح التعليم عن بعد على التمويل، وقد أوصت الدراسة بعدة توصيات منها: الاعتراف بمؤسسات التعليم عن بعد من حيث الشهادات التي تصدرها، وإلزام المسئولين عن توظيف خريجيها، فتح مجال التعاون بين مؤسسات التعليم عن بعد ومؤسسات التعليم التقليدية، وذلك عن طريق الاستفادة المتبادلة من كليهما، الدعم المادي الكافي لمؤسسات التعليم عن بعد، إلزام وسائل الأعلام المحلية ببث برامج توضح مفهوم التعليم عن بعد وأهميته.

كما أجرت (Miller,2009) دراسة حول أسباب التحاق الأمهات بالتعليم الجامعي عن بعد. وكانت عينة الدراسة طالبات في كلية المجتمع في ولاية جورجيا الأمريكية، وكان من بين نتائج الدراسة أن أهم عامل دفع تلك الأمهات لاستخدام التعليم عن بعد هو رعاية الأطفال، وكان الحافز لهن رغم انشغالهن هو إكمال دراستهن الجامعية. ووجد أن معظم الطالبات الملتحقات بالتعليم عن بعد يفضلنه

على الدراسة التقليدية. وعلى الرغم من رضاهن عن أسلوب التعليم عن بعد، إلا أن عوامل متعددة مثل العوامل الشخصية وعوامل لها علاقة بالكلية تؤثر على درجة تفاعلهن مع هذا النوع من التعليم. وأشارت الدراسة إلى الصعوبات التي تواجه المتعلمين عن بعد خاصة في التقنيات المستخدمة وأساليب الاتصال مع الدارسين وطريقة تقديم المقررات الدراسية.

وأجرى (السعادات،2010م) دراسة حول أهمية التعليم المستمر عن بعد من وجهة نظر بعض المتدربين، هدفت الدراسة إلى التعرف على أهمية التعليم المستمر عن بعد من وجهة نظر المتدربين والإشراف التربوي بمدينة الدمام. وتكونت عينة الدراسة من 118 متدرباً، وأظهرت نتائج الدراسة أن التعليم عن بعد وسيلة مهمة للتعليم المستمر، وأنه يعد نمطاً من أنماط التعليم المستمر، وأن التعليم المستمر عن بعد يؤدي إلى توفير الوقت والجهد والمال.

وفي دراسة (الغامدي،2012م) بعنوان «فاعلية نظام التعليم عن بعد في الجامعات السعودية»، وهدفت إلى تقويم فاعلية نظام التعليم عن بعد في الجامعات السعودية. وتكونت عينة الدراسة من 531 طالبا وطالبة من طلاب وطالبات التعليم عن بعد بجامعة الملك عبدالعزيز. وكان من نتائج الدراسة أنه يوجد قصور في فاعلية نظام القبول والتسجيل ونظام المقررات الإلكترونية، حيث سجلت النتائج حصوله على تقدير أداء متوسط، كما أن فاعلية نظام الاختبارات الإلكترونية ونظام إدارة التعلم والاتصال كانت عالية. وبناءً على نتائج الدراسة، اقترحت الدراسة العديد من التوصيات، ومنها: العمل على تحسين أنظمة القبول والتسجيل، ونظام المقررات الإلكترونية، وتوفير حوافز للطلاب في نظام التعليم عن بعد.

كما أجرت (الحناوي،2012م) دراسة بعنوان دور نظامي التعليم المفتوح والتعليم عن بعد في بناء مجتمع المعرفة العربي، وهدفت إلى التعرف على ماهية مجتمع المعرفة والتعليم المفتوح والتعليم عن بعد، وتوضيح مدى تأثير نظامي التعليم المفتوح والتعليم عن بعد في استراتيجية بناء مجتمع المعرفة العربي ،والتطرق إلى عوائق تطبيق نظامي التعليم والتعليم عن بعد على المستوى العربي وكيفية التغلب عليها، وقد خلصت الدراسة إلى نتائج من أهمها: أنه يتفق نظاما التعليم المفتوح والتعليم عن بعد على ضرورة توفير فرص التعليم لمن يرغب، وأن هناك العديد من التحديات التي تواجه تطبيق نظامي التعليم عن بعد والتعليم المفتوح من أهمها: الوضع الاقتصادي المتدني الذي يحد من الاستفادة الفعالة من التكنولوجيا الحديثة وتردد أعضاء هيئة التدريس حول تطبيق فكرة التعليم المفتوح.

يتضح من خلال عرض الدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بمجال الدراسة-

العربيــة منهــا والأجنبيــة - أن معظــم هــذه الدراسـات قـد أجمعـت عـلى ضرورة العنايـة بنظـام التعليــم عــن بعــد في التعليــم عامــة، والتعليــم الجامعــي خاصــة؛ لمــا لــه مــن أهميــه في تحقيــق العدالــة الاجتماعيــة وتكافــؤ الفــرص التعليميــة بـين الأفـراد وتوفـير الوقـت والجهـد والمـال. كـما اتضحـت قلـة الدراسـات التـي تناولـت فلسـفة التعليــم عــن بعــد وأهدافــه في الجامعــات. وقــد أفــادت الدراســة الحاليــة مــن هــذه الدراســات عــلى اختلافهــا في تدعيــم الأطــار النظــري، كــما أمكــن الإفــادة منهــا في إعــداد أداة الدراســة.

ثالثاً:منهج الدراسة:

اســتخدمت الدراســة المنهــج الوصفــي بأسـلوبيه الوثائقـي والمسـحي للإجابـة عـن أسـئلة الدراســة.

رابعاً:إجراءات الدراسة الميدانية:

للإجابــة عــن أســئلة الدراســة تــم إتبــاع الإجــراءات التاليــة:

1. إعداد أداتي الدراسة:

اسـتبانة الأهـداف العامـة للتعليـم عـن بعـد، التـي يمكـن تحقيقهـا في الجامعـات السـعودية مـن وجهـة نظـر أعضـاء هيئـة التدريـس.

تكونـت مـن أربعـة أجـزاء. تنـاول الأول منهـا خصائـص أفـراد العينـة؛ وتنـاول الثـاني الأهـداف العامـة للتعليـم عـن بعـد التـي يمكـن تحقيقهـا في الجامعـات السـعودية، وتنـاول الثالـث واقـع تنفيـذ برامـج التعليـم عـن بعـد في الجامعـات السـعودية، وتنـاول الرابـع متطلبـات تحقيـق الأهـداف العامـة للتعليــم عــن بعــد في الجامعــات الســعودية مــن وجهــة نظــر أعضــاء هيئــة التدريــس في جامعــة الإمــام محمــد بــن ســعود الإســلامية، واشــتمل الجــزء الثــاني عــلى (12) عبــارة، بينــما اشــتمل الجـزء الثالـث عـلى (14) عبـارة، واشـتمل الجـزء الرابـع عـلى (12) عبـارة.

2. صدق الاستبانة:

أ-الصدق الظاهري:

للتعـرف عـلى مـدى صـدق الاسـتبانة في قيـاس مـا وضعـت لقياسـه، تـم عرضهـا عـلى مجموعـة مـن المحكمـين ،وفي ضـوء آرائهـم قامت الباحثتـان بإعداد أداة الدراسـة بصورتهـا النهائيـة.

ب- صدق الاتساق الداخلي:

بعـد التأكـد مـن الصـدق الظاهـري للاسـتبانة تــم تطبيقهــا ميدانيــاً، وتــم حســاب معامــل الارتبــاط بيرســون لمعرفــة الصــدق الداخــلي للاسـتبانة، حيـث تـم حسـاب معامـل الارتبـاط بــين درجــة كل عبــارة مــن عبــارات الاســتبانة بالدرجــة الكليــة للمحــور الــذي تنتمــي إليــه العبــارة كــما يوضــح ذلــك الجــدول التــالي :

جدول رقم (1)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور بالدرجة الكلية للمحور

المحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
الأول	1	0.698**	7	0.564**
	2	0.698**	8	0.734**
	3	0.492**	9	0.887**
	4	0.721**	10	0.552**
	5	0.910**	11	0.631**
	6	0.778**	12	0.540**
الثاني	1	0.415**	8	0.678**
	2	0.628**	9	0.696**
	3	0.662**	10	0.831**
	4	0.699**	11	0.647**
	5	0.720**	12	0.778**
	6	0.567**	13	0.815**
	7	0.583**	14	0.655**
الثالث	1	0.536**	8	0.751**
	2	0.519**	9	0.866**
	3	0.693**	10	0.714**
	4	0.792**	11	0.526**
	5	0.822**	12	0.714**
	6	0.523**	13	0.875**
	7	0.875**	-	-

يلاحظ ** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

يتضح من الجدول رقم (1) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محاورها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل مما يدل على صدق اتساقها مع محاورها.

3. **ثبات الاستبانة:**

لقياس مدى ثبات الاستبانة تم استخدام (معادلة ألفا كرونباخ) ((Cronbach's Alpha (α)) للتأكد من ثبات أداة الدراسة، والجدول رقم (2) يوضح معاملات ثبات الاستبانة.

جدول رقم (2)

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

محاور الاستبانة	عدد العبارات	ثبات المحور
الأهداف العامة للتعليم عن بعد التي يمكن تحقيقها في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	12	0.8836
واقع تنفيذ برامج التعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	14	0.8453
متطلبات تحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	13	0.8103
الثبات العام	39	0.9233

يتضح من الجدول رقم (2) أن معامل الثبات العام عال، حيث بلغ 0.9233 وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

أ) مقابلة مع أعضاء هيئة التدريس في الجامعة السعودية الإلكترونية وتم الاعتماد فيها على نتائج الاستبانة.

اختيار عينة الدراسة:

1. مجتمع الدراسة:

اشتمل مجتمع الدراسة على فئتين: الفئة الأولى، شمل مجتمعها أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية (أصول تربية ،مناهج وطرق تدريس، وإدارة تربوية) في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1435-1434هـ،والفئة الثانية: من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة السعودية الإلكترونية، وتم إجراء المقابلة معهم لأنهم أكثر من يفيد في هذا الجانب.

2. عينة الدراسة:

تم اختيار أفراد عينة الدارسة بطريقة قصدية، وفيما يلي وصف أفراد عينة الدراسة وحجمهم.

جدول رقم (3)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة
ذكر	7	63.6
أنثي	4	36.4
المجموع	11	100%

جدول رقم (4)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير التخصص

التخصص	التكرار	النسبة
أصول التربية	6	54.5
المناهج وطرق التدريس	3	27.3
الإدارة والتخطيط التربوي	2	18.2
المجموع	11	100%

جدول رقم (5)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الدرجة العلمية

الدرجة العلمية	التكرار	النسبة
أستاذ	1	9.1
أستاذ مشارك	3	27.3
أستاذ مساعد	7	63.6
المجموع	11	100%

3. وصف أفراد عينة الدراسة :

أ- أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد ابن سعود الإسلامية:

يتضح من الجدول رقم 3 السابق أن 7 من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته 63.6 ٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة ذكور، وهم الفئة الأكثر من أفراد الدراسة، بينما 4 منهم يمثلون ما نسبته ٪36.4 من إجمالي أفراد عينة الدراسة إناث.

يتضح من الجدول رقم 4 أن 6 من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته 54.5 ٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة تخصصهم أصول تربية وهم الفئة الأكثر من أفراد الدراسة، بينما 3 منهم يمثلون ما نسبته ٪27.3 من إجمالي أفراد عينة الدراسة تخصصهم مناهج وطرق تدريس، و 2 منهم يمثلان ما

جدول رقم (6)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة
أقل من 6 سنوات	1	9.1
من 6 إلى 10 سنوات	4	36.4
من 11 إلى 15 سنة	5	45.5
أكثر من 15 سنة	1	9.1
المجموع	11	100%

جدول رقم (7)

نتائج اختبار (ت) لتحديد دلالة الفروق في تحديد العوامل ذات العلاقة بفلسفة التعليم عن بعد باختلاف التخصص لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة السعودية الإلكترونية

التخصص	عدد أعضاء هيئة التدريس	متوسط الرتب	القيمة	مستوى الدلالة
تربوي	10	6،45	9،5	غير دالة
غير تربوي	5	11،10		

نسبته 18.2٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة تخصصهم إدارة وتخطيط تربوي

يتضح من الجدول رقم 5 أن 7 من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته 63.6 ٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة درجتهم العلمية أستاذ مساعد، وهم الفئة الأكثر من أفراد الدراسة، بينما 3 منهم يمثلون ما نسبته 27.3 ٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة درجتهم العلمية أستاذ مشارك، و (1) منهم يمثل ما نسبته 9.1٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة درجته العلمية أستاذ.

يتضح من الجدول رقم 6 أن 5 من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته 45.5 ٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة سنوات خبرتهم من 11 إلى 15 سنة وهم الفئة الأكثر من أفراد الدراسة، بينما 4 منهم يمثلون ما نسبته 36.4 ٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة سنوات خبرتهم من 6 إلى 10 سنوات، مقابل 1 منهم يمثل ما نسبته 9.1 ٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة سنوات خبرته أقل من 6سنوات و 1 منهم يمثل ما نسبته 9.1 ٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة سنوات خبرته أكثر من 15 سنة .

ب-أعضاء هيئة التدريس في الجامعة السعودية الإلكترونية:

يتضح من الجدول رقم 7 أن قيمة ت غير دالة إحصائياً، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف التخصص لأعضاء هيئة التدريس.

جدول رقم (8)

نتائج اختبار (كروسكالواليز) لتحديد دلالة الفروق في العوامل ذات العلاقة بفلسفة التعليم عن بعد باختلاف متغير سنوات الخدمة لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة السعودية الإلكترونية

سنوات الخبرة	عدد أعضاء هيئة التدريس	متوسط الرتب	قيمة كروسكال-واليز	مستوى الدلالة
أقل من خمس سنوات	4	8،88	81،9	غير دالة
من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	7	7،21		
عشر سنوات فأكثر	4	8،5		

يتضح من الجدول رقم 8 أن قيمة (كروسكالواليز) غير دالة إحصائياً، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف متغير سنوات الخدمة لأعضاء هيئة التدريس في تحديد العوامل ذات العلاقة بفلسفة التعليم عن بعد.

النتائج والمناقشة:

استخدام الدراسة العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS). وذلك بعد أن تم ترميز البيانات وإدخالها إلى الحاسب الآلي، ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى(1-5=4)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (5/ 4= 0.80)، بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح)؛ وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي:

- من 1 إلى 1.80 يمثل (معدومة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من 1.81 إلى 2.60 يمثل (ضعيفة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من 2.61 إلى 3.40 يمثل (متوسطة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من 3.41 إلى 4.20 يمثل (كبيرة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

- من 4.21 إلى 5.00 يمثل (كبيرة جداً) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

ولتحديد طول خلايا المقياس الثلاثي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى(3−1=2)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (2 /3= 0.67) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح)؛ وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي:

- من 1 إلى 1.67 يمثل (منعدمة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من 1.68 إلى 2.34 يمثل (متوسطة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من 2.35 إلى 3.00 يمثل (عالية) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية التالية :

1. التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة وتحديد استجابات أفرادها تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها أداة الدراسة.
2. المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) « Weighted Mean » وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة على كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة الأساسية، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.
3. المتوسط الحسابي «Mean » وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسط متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.
4. تم استخدام الانحراف المعياري "Standard Deviation" للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي. ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، إلى جانب المحاور

الرئيسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها بين المقياس.

للتعرف على الأهداف العامة للتعليم عن بعد التي يمكن تحقيقها في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور الأهداف العامة للتعليم عن بعد التي يمكن تحقيقها في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (9)

استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور الأهداف العامة للتعليم عن بعد التي يمكن تحقيقها في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	معدومة			
2	تكون تلك الفلسفة المتبناة هي الموجه الأساسي لكل عمليات التطوير في شكله ومضمونه	ك	7	4	-	-	-	4.64	0.50	1
		%	63.6	36.4	-	-	-			
1	تبني فلسفة واضحة المعالم للتعليم عن بعد في الجامعات السعودية.	ك	7	4	-	-	-	4.64	0.50	1
		%	63.6	36.4	-	-	-			
10	تقديم الخدمات التعليمية لمن فاتهم فرص التعليم الرسمية	ك	7	3	-	1	-	4.45	0.93	2
		%	63.6	27.3	-	9.1	-			
4	تراعي فلسفة التعليم عن بعد في الجامعات التطورات في ضوء خطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية	ك	7	2	2	-	-	4.45	0.82	3
		%	63.6	18.2	18.2	-	-			

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	معدومة			
11	إعادة التأهيل والتدريب قبل وأثناء الخدمة للمهن التي تتطلب إثراء وتطوير مستمر	ك	7	2	1	1	-	4.36	1.03	5
		%	63.6	18.2	9.1	9.1	-			
6	التركيز على المجالات الإنتاجية والتنموية في التعليم عن بعد لتحقيق أهداف منظومة العمل التعليمي والتنموي في المملكة العربية السعودية	ك	3	7	1	-	-	4.18	0.60	6
		%	27.3	63.6	9.1	-	-			
12	خدمة ذوي الاحتياجات الخاصة والتي تمنعهم ظروفهم من الالتحاق بالتعليم الجامعي التقليدي	ك	5	3	2	1	-	4.09	1.04	7
		%	45.5	27.3	18.2	9.1	-			
8	تنوع أساليب تقويم التعليم عن بعد في الجامعات بحيث يشمل كافة المجالات المعرفية والمهارية	ك	6	2	1	1	1	4.00	1.41	8
		%	54.5	18.2	9.1	9.1	9.1			
5	توسع مجال الأهداف التي يعمل في إطارها التعليم عن بعد في الجامعات	ك	5	1	3	2	-	3.82	1.25	9
		%	45.5	9.1	27.3	18.2	-			
9	توفر الكفاءات البشرية المؤهلة فقط لتقديم التعليم عن بعد في الجامعات	ك	5	2	1	2	1	3.73	1.49	10
		%	45.5	18.2	9.1	18.2	9.1			
7	تنوع مضامين ومحتوى برامج التعليم عن بعد في الجامعات بحيث تشمل مجالات وتخصصات مطلوبة في سوق العمل	ك	3	2	5	1	-	3.64	1.03	11
		%	27.3	18.2	45.5	9.1	-			
المتوسط العام								4.20	0.66	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على الأهداف العامة للتعليم عن بعد التي يمكن تحقيقها في الجامعات السعودية بمتوسط 4.20 من 5 وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي من 3.41 إلى 4.20 وهي الفئة التي تشير

إلى خيار «كبيرة « على أداة الدراسة.

ويتضح من النتائج أن هناك تفاوتاً في موافقة أفراد عينة الدراسة على الأهداف العامة للتعليم عن بعد التي يمكن تحقيقها في الجامعات السعودية؛ حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على الأهداف العامة للتعليم عن بعد التي يمكن تحقيقها في الجامعات السعودية من 3.64 إلى 4.64 ، وهي متوسطات تتراوح ما بين الفئتين الرابعة والخامسة من فئات المقياس الخماسي واللتان تشيران إلى (كبيرة / كبيرة جداً) على أداة الدراسة مما يوضح التفاوت في موافقة أفراد عينة الدراسة على الأهداف العامة للتعليم عن بعد، التي يمكن تحقيقها في الجامعات السعودية؛ حيث يتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة جداً على ستة من الأهداف العامة للتعليم عن بعد التي يمكن تحقيقها في الجامعات السعودية، أبرزها تتمثل في العبارات رقم 2 ، 1 ، 10 ، 4 ، 3 والتي تم ترتيبها تنازليا حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة جداً كالتالي:

- جاءت العبارة رقم 2 وهي» تكون تلك الفلسفة المتبناة هي الموجه الأساسي لكل عمليات التطوير في شكله ومضمونه « والعبارة رقم (1) وهي» تبني فلسفة واضحة المعالم للتعليم عن بعد في الجامعات السعودية « بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة جداً بمتوسط 4.64 من5.
- جاءت العبارة رقم (10) وهي» تقديم الخدمات التعليمية لمن فاتهم فرص التعليم الرسمية « بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة جداً بمتوسط 4.45 من 5.
- جاءت العبارة رقم 4 وهي» تراعي فلسفة التعليم عن بعد في الجامعات التطورات في ضوء خطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية « بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة جداً بمتوسط 4.45 من 5.
- جاءت العبارة رقم(3 وهي» تراعي فلسفة التعليم عن بعد في الجامعات طبيعة المجتمع السعودي وخصائصه الدينية والقيمة والثقافية « بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة جداً بمتوسط 4.45 من 5.

يتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على ستة من الأهداف العامة للتعليم عن بعد التي يمكن تحقيقها في الجامعات السعودية، أبرزها تتمثل في العبارات رقم 6، 12، 8، 5، 9 والتي تم ترتيبها تنازليا حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة كالتالي:

- جاءت العبارة رقم 6 وهي» التركيز على المجالات الإنتاجية والتنموية في التعليم عن بعد؛ لتحقيق أهداف منظومة العمل التعليمي والتنموي في المملكة العربية السعودية « بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة

عليها بدرجة كبيرة بمتوسط (4.18 من5).

- جاءت العبارة رقم 12 وهي» خدمة ذوي الاحتياجات الخاصة والتي تمنعهم ظروفهم من الالتحاق بالتعليم الجامعي التقليدي « بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط 4.09 من 5.
- جاءت العبارة رقم 8 وهي» تنوع أساليب تقويم التعليم عن بعد في الجامعات بحيث يشمل كافة المجالات المعرفية والمهارية « بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط 4.00 من 5.
- جاءت العبارة رقم (5) وهي» توسع مجال الأهداف التي يعمل في إطارها التعليم عن بعد في الجامعات « بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط 3.82 من 5.
- جاءت العبارة رقم (9) وهي» توفر الكفاءات البشرية المؤهلة فقط لتقديم التعليم عن بعد في الجامعات « بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط 3.73 من 5.

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن أبرز الأهداف العامة للتعليم عن بعد التي يمكن تحقيقها في الجامعات السعودية تتمثل في مراعاة أن تكون تلك الفلسفة المتبناة هي الموجه الأساسي لكل عمليات التطوير في شكله ومضمونه، وتفسر هذه النتيجة بأن تحقيق فلسفة التعليم عن بعد يتطلب أن تتمثل فلسفته في جميع موجهات العمل من أجل تسهيل تحقيقها؛ ولذلك نجد أن أبرز الأهداف العامة للتعليم عن بعد التي يمكن تحقيقها في الجامعات السعودية تتمثل في مراعاة أن تكون تلك الفلسفة المتبناة هي الموجه الأساسي لكل عمليات التطوير في شكله ومضمونه، وهذه النتائج تتفق مع دراسة (الدمنهوري،2008م)، ودراسة (الراوف ،2008م)، ودراسة (الغامدي ،2012م).

وهذا ما تؤكده إجابة السؤال الذي ورد في المقابلة في هذا المحور (هل يمكن تحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد في الجامعات السعودية؟ إذا كانت الإجابة نعم وضح كيف ذلك).

أكد ٪100 من عينة المقابلة أنه يمكن تحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد في الجامعات السعودية عندما تتبنى الجامعات السعودية فلسفة واضحة للتعليم عن بعد-وتراعى فلسفة التعليم عن بعد خصائص المجتمع السعودي وطبيعته-وتتوفر برامج وتخصصات يحتاج اليها سوق العمل، وتتوفر كفاءات بشرية مؤهلة لتقديم التعليم عن بعد

-للتعرف على واقع تنفيذ برامج التعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور واقع تنفيذ برامج التعليم عن بعد، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (10)

استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور واقع تنفيذ برامج التعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة	التكرار النسبة %	درجة الموافقة عالية	متوسطة	منعدمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
8	توفر توصيف شامل للمقررات قبل البدء في الدراسة	ك	8	3	-	2.73	0.47	1
		%	72.7	27.3	-			
7	تفعل فيه مهارات التعلم الذاتي	ك	8	3	-	2.73	0.47	2
		%	72.7	27.3	-			
5	تنفذ فيه مقررات إلكترونية تفاعلية تمكن الطالب من التفاعل مع المحتوى بالنص والصوت والصور	ك	7	4	-	2.64	0.50	3
		%	63.6	36.4	-			
2	يتم القبول والتسجيل في برنامج التعليم عن بعد إلكترونيا في الجامعات السعودية	ك	7	4	-	2.64	0.50	4
		%	63.6	36.4	-			
4	يقل فيه دور المعلم، حيث لا يتدخل إلا إذا وجد أن المتعلم قد سلك مسلكاً لن يصل به إلى الاكتشاف	ك	6	5	-	2.55	0.52	5
		%	54.5	45.5	-			
3	تتحقق فيه حرية المتعلم حين تمكنه من اختيار ما يراه مناسباً له ولظروفه من برامج تعليمية	ك	5	6	-	2.45	0.52	6
		%	45.5	54.5	-			
10	تفعيل مهارات التعلم التعاوني التشاركي	ك	5	6	-	2.45	0.52	7
		%	45.5	54.5	-			
6	توفر فيه تعليمات مفصلة عما هو مطلوب من الطالب تحقيقه	ك	6	4	1	2.45	0.69	8
		%	54.5	36.4	9.1			
12	تنفيذ المحتوى الإلكتروني للمقررات يراعي الفروق الفردية	ك	5	5	1	2.36	0.67	9
		%	45.5	45.5	9.1			
11	توفر مراجع علمية ومصادر للتحقق في محتوى المقررات الإلكترونية	ك	5	5	1	2.36	0.67	10
		%	45.5	45.5	9.1			
1	تتجسد فيه فكرة التعليم المستمر	ك	3	8	-	2.27	0.47	11
		%	27.3	72.7	-			
13	توفير نشاطات تعليمية لتعزيز نمو مهارات الطلاب	ك	4	6	1	2.27	0.65	12
		%	36.4	54.5	9.1			
14	تدعيم المحتوى التعليمي بروابط للمواقع العلمية	ك	2	8	1	2.09	0.54	13
		%	18.2	72.7	9.1			
9	تحقق الموضوعية في اختيار محتويات المقرر	ك	2	8	1	2.09	0.54	14
		%	18.2	72.7	9.1			
	المتوسط العام					2.44	0.32	

من خلال النتائج الموضحة سابقاً يتضح أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة عالية على واقع تنفيذ برامج التعليم عن بعد بمتوسط 2.44 من 3، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي من 2.35 إلى 3.00، وهي الفئة التي تشير إلى خيار «عالية» على أداة الدراسة.

ويتضح من النتائج أن هناك تفاوتاً في موافقة أفراد عينة الدراسة على واقع تنفيذ برامج التعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على واقع تنفيذ برامج التعليم عن بعد من 2.09 إلى 2.73 وهي متوسطات تتراوح ما بين الفئتين الثانية والثالثة من فئات المقياس الثلاثي واللتان تشيران إلى (متوسطة / عالية) على أداة الدراسة؛ مما يوضح التفاوت في موافقة أفراد عينة الدراسة على واقع تنفيذ برامج التعليم عن بعد؛ حيث يتضح من النتائج أن وجهة نظر أفراد عينة الدراسة على واقع تنفيذ برامج التعليم عن بعد بدرجة عالية على عشرة أبرزها تتمثل في العبارات رقم 8 ، 7 ، 5 ، 2 ، 4 والتي تم ترتيبها تنازليا حسب وجهة نظر أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة عالية كالتالي:

- جاءت العبارة رقم 8 وهي» توفر توصيف شامل للمقررات قبل البدء في الدراسة « بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط 2.73 من3.
- جاءت العبارة رقم 7 وهي» تفعل فيه مهارات التعلم الذاتي « بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط 2.73 من 3.
- جاءت العبارة رقم (5) وهي» تنفذ فيه مقررات الكترونية تفاعلية تمكن الطالب من التفاعل مع المحتوى بالنص والصوت والصور « بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط 2.64 من 3.
- جاءت العبارة رقم 2 وهي» يتم القبول والتسجيل في برنامج التعليم عن بعد الكترونيا في الجامعات السعودية « بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط 2.64 من 3.
- جاءت العبارة رقم 4 وهي» يقل فيه دور المعلم، حيث لا يتدخل إلا إذا وجد أن المتعلم قد سلك مسلكاً لن يصل به إلى الاكتشاف « بالمرتبة

الخامسة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط 2.55 من 3.

يتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على أربعة من ملامح واقع تنفيذ برامج التعليم عن بعد تتمثل في العبارات رقم 1، 13، 14، 9 والتي تم ترتيبها تنازليا حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة عالية

- جاءت العبارة رقم 1 وهي» تتجسد فيه فكرة التعليم المستمر « بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط 2.27 من3.
- جاءت العبارة رقم 13 وهي» توفير نشاطات تعليمية لتعزيز نمو مهارات الطلاب « بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط 2.27 من 3.
- جاءت العبارة رقم 14 وهي» تدعيم المحتوى التعليمي بروابط للمواقع العلمية « بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط 2.09 من 3.
- جاءت العبارة رقم 9 وهي» تحقق الموضوعية في اختيار محتويات المقرر « بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط 2.09 من 3.

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن أبرز ملامح واقع تنفيذ برامج التعليم عن بعد تتمثل في توفر توصيف شامل للمقررات قبل البدء في الدراسة، وتفسر هذه النتيجة بأن توفر توصيف شامل للمقررات قبل البدء في الدراسة يسهل استخدامها والإفادة منها لطلاب التعليم عن بعد، وهذه النتائج تتفق مع دراسة (عفيفي،2008م)، ودراسة (الراشد ،1429هـ)، ودراسة (السعادات،2010م) ودراسة (الحناوي،2012م).

وهذا ما تؤكده إجابة السؤال الذي ورد في المقابلة والمتعلق بهذا المحور (هل برامج التعليم عن بعد المنفذة في جامعة الإمام تقدم فلسفة واضحة للتعليم عن بعد؟ إذا كانت الإجابة نعم وضح كيف ذلك).

استجابت العينة لهذا السؤال بنسبة 100٪، حيث أكد جميع أفراد المقابلة أنه يمكن أن تكون برامج التعليم عن بعد تقدم فلسفة واضحة عندما تنفذ فيه مقررات إلكترونية تفاعلية تمكن الطالب من التفاعل مع المحتوى بالنص والصوت

والصور.

-للتعرف على متطلبات تحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور متطلبات تحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (11)

استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور متطلبات تحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	معدومة			
12	مناسبة مخرجات التعليم عن بعد مع واقع سوق العمل في المملكة	ك	10	1	-	-	-	4.91	0.30	1
		%	90.9	9.1	-	-	-			
10	دراسة التجارب الناجحة وغير الناجحة محلياً وإقليمياً ودولياً لاستخلاص الدروس المستفادة منها في مبادرات ومشاريع التعليم عن بعد في الجامعات	ك	10	1	-	-	-	4.91	0.30	2
		%	90.9	9.1	-	-	-			
9	التعاون والشراكة مع جامعات عالمية معروفة في مجال التعليم عن بعد	ك	9	2	-	-	-	4.82	0.40	3
		%	81.8	18.2	-	-	-			
11	دراسة مدى رضا الطلاب وهيئات التدريس حول بعض برامج التعليم عن بعد التي تقدم حالياً في الجامعات السعودية على نطاق تجريبي محدود، وتوظيف نتائجها في عملية تطويره	ك	9	2	-	-	-	4.82	0.40	4
		%	81.8	18.2	-	-	-			

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	معدومة			
5	دراسة احتياجات هيئة التدريس للمهارات المطلوبة للتدريس على الشبكة العنكبوتية	ك	9	2	-	-	-	4.82	0.40	5
		%	81.8	18.2	-	-	-			
8	يُمكن القسم المعني من تطوير مقرراته بناءً على معايير محددة	ك	9	1	1	-	-	4.73	0.65	6
		%	81.8	9.1	9.1	-	-			
13	تبني المقررات ذات الطابع العالمي من مصادر خارجية في ضوء ملائمتها لأهداف منهج معين	ك	9	1	1	-	-	4.73	0.65	7
		%	81.8	9.1	9.1	-	-			
7	توفير فرص مرنة لتطوير مقررات برامج التعليم عن بعد يجمع بين الأسلوب المركزي، وغير المركزي	ك	9	1	1	-	-	4.73	0.65	8
		%	81.8	9.1	9.1	-	-			
4	تصميم نظام التعليم عن بعد في الجامعات على أساس معايير جودة عالمية يمكن تبنيها واستخدامها لتطوير معايير خاصة بالجامعة	ك	7	4	-	-	-	4.64	0.50	9
		%	63.6	36.4	-	-	-			
3	دراسة المشكلات الخاصة بجمود النظام التعليمي وتقيده باللوائح	ك	9	1	-	1	-	4.64	0.92	10
		%	81.8	9.1	-	9.1	-			
2	أن تراعى الأهداف العامة للتعليم عن بعد سياسة التعليم في المملكة	ك	9	-	2	-	-	4.64	0.81	11
		%	81.8	-	18.2	-	-			
6	تقديم برامج دراسية في الجامعات لإعداد المصادر البشرية المؤهلة في مجال تصميم برامج التعليم عن بعد	ك	7	2	2	-	-	4.45	0.82	12
		%	63.6	18.2	18.2	-	-			
1	توحيد الأهداف العامة للتعليم عن بعد في الجامعات السعودية	ك	6	1	1	3	-	3.91	1.38	13
		%	54.5	9.1	9.1	27.3	-			
المتوسط العام								4.67	0.38	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة جداً على متطلبات تحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد بمتوسط 4.67 من 5 وهو متوسط يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي من 4.21 إلى 5.00 وهي الفئة التي تشير إلى خيار «كبيرة جداً»

على أداة الدراسة.

ويتضح من النتائج أن هناك تفاوتاً في موافقة أفراد عينة الدراسة على متطلبات تحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد؛ حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على متطلبات تحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد من3.91 إلى4.91 وهي متوسطات تتراوح ما بين الفئتين الرابعة والخامسة من فئات المقياس الخماسي واللتان تشيران إلى (كبيرة / كبيرة جداً) على أداة الدراسة مما يوضح التفاوت في موافقة أفراد عينة الدراسة على متطلبات تحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد؛ حيث يتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة جداً على اثني عشر من متطلبات تحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد، أبرزها تتمثل في العبارات رقم 12 ، 10 ، 9 ، 11 ، 5 والتي تم ترتيبها تنازليا حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة جداً كالتالي:

- جاءت العبارة رقم 12 وهي» مناسبة مخرجات التعليم عن بعد مع واقع سوق العمل في المملكة « بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة جداً بمتوسط 4.91 من5.
- جاءت العبارة رقم 10 وهي» دراسة التجارب الناجحة وغير الناجحة محلياً وإقليمياً ودولياً؛ لاستخلاص الدروس المستفادة منها في مبادرات ومشاريع التعليم عن بعد في الجامعات « بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة جداً بمتوسط 4.91 من 5.
- جاءت العبارة رقم 9 وهي» التعاون والشراكة مع جامعات عالمية معروفة في مجال التعليم عن بعد « بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة جداً بمتوسط 4.82 من).
- جاءت العبارة رقم 11 وهي» دراسة مدى رضا الطلاب وهيئات التدريس حول بعض برامج التعليم عن بعد التي تقدم حالياً في الجامعات السعودية على نطاق تجريبي محدود، وتوظيف نتائجها في عملية تطويره « بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة جداً بمتوسط 4.82 من 5.
- جاءت العبارة رقم 5 وهي» دراسة احتياجات هيئة التدريس للمهارات المطلوبة للتدريس على الشبكة العنكبوتية « بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة جداً بمتوسط 4.82 من 5.

يتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على واحد من متطلبات

تحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد تتمثل في العبارة رقم 1 وهي» توحيد الأهداف العامة للتعليم عن بعد في الجامعات السعودية « بمتوسط 3.91 من 5.

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن أبرز متطلبات تحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد تتمثل في العمل على مناسبة مخرجات التعليم عن بعد مع واقع سوق العمل في المملكة، وتفسر هذه النتيجة بأن تحقيق مناسبة مخرجات التعليم عن بعد مع واقع سوق العمل في المملكة يعزز من فاعلية عملية التعليم عن بعد والرغبة في تنفيذه، الأمر الذي يسهم في تحقيق أهدافه، وهذه النتائج تتفق مع دراسة (الصالح ،2007م)، ودراسة(الراشد،1429هـ)، ودراسة (دويدي ،2010م)، ودراسة سامبسون (Sampson, 2003).

وهذا ما تؤكده أيضاً إجابة السؤال الوارد في المقابلة وهو (أرجو توضيح متطلبات تحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد في الجامعات السعودية من وجهة نظرك)

استجاب أفراد عينة المقابلة لهذا السؤال بنسبة 50٪ وبينت النتائج أن جميع الذين أجابوا من أفراد العينة أكدوا على أن متطلب تحقيق الأهداف يتمثل في موائمة سوق العمل مع مخرجات التعليم عن بعد، وتوحيد الأهداف العامة للتعليم عن بعد في الجامعات السعودية وهو ما سيتحقق عندما تصبح الجامعة السعودية الإلكترونية هي المرجعية الأساسية والوحيدة لهذا النوع من التعليم.

ومما سبق عرضه يمكن تلخيص النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية فيما يلي:

أولاً: أن التعليم عن بعد:

أ- نظام تعليمي يختلف عن نظم التعليم التقليدية التي تربط التعليم بتواجد المتعلم في المؤسسة التعليمية التقليدية، طيلة فترة الدراسة.

ب- نظام مفتوح للجميع فهو تعليم جماهيري، لا يتقيد بوقت ولا بفئة من المتعلمين، ولا يقتصر على مستوى أو نوع من التعليم.

ج- يضع حد للتواجد الفيزيقي الدائم بين المعلم والمتعلم تحت سقف واحد، ويستعيض عن ذلك باستخدام مجموعة من الوسائط التي تسمح بحدوث التعلم.

د- تعليم اختياري يتحكم به المتعلم أكثر من المعلم.

هـ- أنه لحدوثه لابد من وجود مؤسسة تنظم الخدمات التعليمية والفصل بين المعلم والمتعلم والتخطيط التربوي الذي تقوم به المؤسسة التعليمية.

ثانياً: تتمثل مبادئ التعليم عن بعد في: مبدأ تفريد التعليم، مبدأ ضبط المتعلم لعملية تعلمه، مبدأ

التعليم المستمر، مبدأ التعلم الذاتي، مبدأ ديمقراطية التعليم، مبدأ الإتاحة، مبدأ المرونة، تحكيم المتعلم، اختيار أنظمة التوصيل، الاعتمادية، التأثير والفاعلية، المقدرة أو الاستطاعة، الإحساس المتعدد، التفاعل، الاستمرارية.

ثالثاً: أن هناك مبررات دعت لضرورة الأخذ بنظام التعليم عن بعد، ومنها: مبررات جغرافية، مبررات سياسية، مبررات اجتماعية ثقافية، مبررات اقتصادية، مبررات علمية تكنولوجية.

رابعاً: يصلح التعليم عن بعد أن يتبنى في المملكة العربية السعودية؛ لأسباب عدة من أهمها: اتساع المساحة الجغرافية للمملكة، ومحدودية القبول في الجامعات السعودية كل عام من خريجي الثانوية العامة، وكذلك قلة أعضاء هيئة التدريس في التعليم الجامعي، وخاصة من العنصر النسائي؛ ولذلك فالأساليب المتبعة في هذا النوع من التعليم تساعد على الإفادة من أعضاء هيئة التدريس القادرين على العمل في هذا المجال، وأخيراً بروز بعض المحاولات داخل المجتمع السعودي لتبني هذا النوع من التعليم.

خامساً: أنه مهما كان التوجه الحاكم لفلسفة التعليم عن بعد (ذاتيا-مستمراً-غير متزامن-عن بعد)، فإنها تأتي انعكاساً للتغيرات الواسعة في المفاهيم التعليمية التي أحدثتها ثورات ثلاث العولمة، الثورة المعرفية، الثورة التكنولوجية-أدت إلى ظهور فلسفات تعليمية جديدة تهدف إلى التحرر من القيود والإفادة مما أحدثته هذه الثورات، وترتكز على فلسفة تعليمية غير محدودة الزمان والمكان، المحرك الرئيسي وراءها هو شبكة الإنترنت.

سادساً: فلسفة التعليم عن بعد فلسفة تركز على تنمية عدة مهارات لدى المتعلم، وهي مهارات يمكن تقسيمها إلى تسعة أنواع من المهارات: مهارة التعامل مع التكنولوجيا المتقدمة، ومهارة البحث في مصادر المعلومات، ومهارة تنظيم وتصنيف الموارد، ومهارات التواصل الأربعة (القراءة، الكتابة، التحدث، الاستماع)، ومهارات التخصص، ومهارات الميتا معرفية، ومهارات اجتماعية، ومهارات ما بعد المعلومات وتعني القدرة على تجميع المعرفة من شظايا المعلومات المتناثرة عبر الشبكة والانفتاح العلمي؛ لاقتفاء التوجهات العلمية.

سابعاً: حقق التعليم عن بعد ديمقراطية التعليم لجميع طبقات المجتمع وإعطاء فرصة لكل الراغبين فيه ممن ليس لهم القدرة في الحضور للجامعات التقليدية، بالإضافة إلى تحقيق حاجة سوق العمل ودعم الثقافة القومية وتنميتها.

وخلصت النتائج إلى:

1. أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على الأهداف العامة للتعليم عن بعد التي يمكن تحقيقها في الجامعات السعودية، كما أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة جداً على ستة من الأهداف العامة للتعليم عن بعد التي يمكن تحقيقها في الجامعات السعودية أبرزها تتمثل في:
   أ- تكون تلك الفلسفة المتبناة هي الموجه الأساسي لكل عمليات التطوير في شكله ومضمونه.
   ب- تبني فلسفة واضحة المعالم للتعليم عن بعد في الجامعات السعودية.
   ج-تقديم الخدمات التعليمية لمن فاتهم فرص التعليم الرسمية.
   د-تراعي فلسفة التعليم عن بعد في الجامعات التطورات في ضوء خطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية.
   هـ-تراعي فلسفة التعليم عن بعد في الجامعات طبيعة وخصائص المجتمع السعودي الدينية والقيمة والثقافية.
2. أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على ستة من الأهداف العامة للتعليم عن بعد التي يمكن تحقيقها في الجامعات السعودية أبرزها تتمثل في:
   أ-التركيز على المجالات الإنتاجية والتنموية في التعليم عن بعد؛ لتحقيق أهداف منظومة العمل التعليمي والتنموي في المملكة العربية السعودية.
   ب-خدمة ذوي الاحتياجات الخاصة والتي تمنعهم ظروفهم من الالتحاق بالتعليم الجامعي التقليدي.
   ج-تنوع أساليب تقويم التعليم عن بعد في الجامعات بحيث يشمل كافة المجالات المعرفية والمهارية.
   د-توسع مجال الأهداف التي يعمل في إطارها التعليم عن بعد في الجامعات.
   هـ-توفر الكفاءات البشرية المؤهلة فقط لتقديم التعليم عن بعد في الجامعات.

كما خلصت المقابلات إلى أنه يمكن تحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد في الجامعات السعودية عندما تتبنى الجامعات السعودية فلسفة واضحة للتعليم عن بعد، وتراعى فلسفة التعليم عن بعد خصائص المجتمع السعودي وطبيعته، وتتوفر برامج وتخصصات يحتاج إليها سوق العمل، وتتوفر كفاءات بشرية مؤهلة لتقديم التعليم عن بعد .

3. أن وجهة نظر أفراد عينة الدراسة على واقع تنفيذ برامج التعليم عن بعد كانت بدرجة عالية على عشرة من ملامح واقع تنفيذ هذه

البرامج أبرزها تتمثل في:

أ-توفر توصيف شامل للمقررات قبل البدء في الدراسة.

ب-تفعل فيه مهارات التعلم الذاتي.

ج-تنفذ فيه مقررات إلكترونية تفاعلية تمكن الطالب من التفاعل مع المحتوى بالنص والصوت والصور.

د-يتم القبول والتسجيل في برنامج التعليم عن بعد إلكترونيا في الجامعات السعودية.

هـ-يقل فيه دور المعلم، حيث لا يتدخل إلا إذا وجد أن المتعلم قد سلك مسلكاً لن يصل به إلى الاكتشاف.

وجهة نظر أفراد عينة الدراسة على واقع تنفيذ برامج التعليم عن بعد كانت بدرجة متوسطة على أربعة من ملامح واقع تنفيذ هذه البرامج وتتمثل في:

أ-تتجسد فيه فكرة التعليم المستمر.

ب-توفير نشاطات تعليمية لتعزيز نمو مهارات الطلاب.

ج-تدعيم المحتوى التعليمي بروابط للمواقع العلمية.

د-تحقق الموضوعية في اختيار محتويات المقرر.

كما خلصت المقابلات إلى أن برامج التعليم عن بعد تقدم فلسفة واضحة عندما تنفذ فيه مقررات إلكترونية تفاعلية تمكن الطالب من التفاعل مع المحتوى بالنص والصوت والصور.

4. أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة جداً على متطلبات تحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد، كما أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة جداً على اثني عشر من متطلبات تحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد أبرزها تتمثل في:

أ- مناسبة مخرجات التعليم عن بعد مع واقع سوق العمل في المملكة.

ب- دراسة التجارب الناجحة وغير الناجحة محلياً وإقليمياً ودولياً؛ لاستخلاص الدروس المستفادة منها في مبادرات ومشاريع التعليم عن بعد في الجامعات.

ج- التعاون والشراكة مع جامعات عالمية معروفة في مجال التعليم عن بعد.

د- دراسة مدى رضا الطلاب وهيئات التدريس حول بعض برامج التعليم عن بعد التي تقدم حالياً في الجامعات السعودية على نطاق تجريبي محدود، وتوظيف نتائجها في عملية تطويره.

هـ- دراسة احتياجات هيئة التدريس للمهارات المطلوبة للتدريس على الشبكة العنكبوتية.

أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على واحد من متطلبات تحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد تتمثل في (توحيد الأهداف العامة للتعليم عن بعد في الجامعات السعودية)

كما خلصت المقابلات إلى أن متطلب تحقيق الأهداف يتمثل في موائمة سوق العمل مع مخرجات التعليم عن بعد، وتوحيد الأهداف العامة للتعليم عن بعد في الجامعات السعودية، وهو ما سيتحقق عندما تصبح الجامعة السعودية الإلكترونية هي المرجعية الأساسية والوحيدة لهذا النوع من التعليم.

توصيات الدراسة:

بناءً على نتائج الدراسة، يمكن طرح التوصيات التالية:

1. العمل على كل ما يحقق الأهداف العامة للتعليم عن بعد في الجامعات السعودية ومن أهمها تبني فلسفة واضحة المعالم للتعليم عن بعد في الجامعات السعودية.
2. البحث في العوامل التي تحد من تحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد في الجامعات السعودية.
3. إقامة ورش العمل والندوات العلمية للبحث في كيفية تحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد في الجامعات السعودية.
4. إجراء تقويم دوري لواقع تحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد في الجامعات السعودية.
5. ضرورة مراعاة مناسبة مخرجات التعليم عن بعد مع واقع سوق العمل في المملكة.
6. دراسة التجارب الناجحة وغير الناجحة محلياً وإقليمياً ودولياً؛ لاستخلاص الدروس المستفادة منها في مبادرات ومشاريع التعليم عن بعد في الجامعات.
7. التعاون والشراكة مع جامعات عالمية معروفة في مجال التعليم عن بعد.

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع بالعربية:

الحناوي، منال صبحي. (2201م). دور نظامي التعليم المفتوح والتعليم عن بعد في بناء مجتمع المعرفة العربي: ورقة مقدمة إلى المؤتمر الثالث عشر للاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات، الحكومة والمجتمع والتكامل في بناء مجتمع المعرفة العربية، قطر.

الدمنهوري، محمد محمود. (2008م). تصور مقترح للتعليم الجامعي عن بعد في مصر في ضوء

تحديات العولمة: دراسة تحليلية، ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي السنوي السادس عشر، التعليم عن بعد في الوطن العربي، مصر.

الراشد، أحمد عبد العزيز. (9142هـ). رؤية قيادات التعليم بالمملكة العربية السعودية لتطبيق التعليم الجامعي عن بعد (دراسة ميدانية). مجلة حوليات كلية المعلمين في أبها.

الربيعي، السيد. (1425هـ) . التعليم عن بعد وتقنياته في الألفية الثالثة . الرياض : مطابع الحميضي.

الرواف، هيا سعد. (2009م). دور التعليم من بعد في تحقيق ديمقراطية التعليم. مجلة كلية التربية بالزقازيق، مصر.

الزكري، محمد وآخرون. 1423)هـ). تقرير عن التعليم عن بعد: الحاجة الماسة والنموذج المقترح للتعليم العالي في المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم الاجتماعية، مجلة إلكترونية صادرة بتصريح من وزارة الثقافة والإعلام،المملكة العربية السعودية

السعادات، خليل إبراهيم. (0120م). أهمية التعليم المستمر عن بعد من وجهة نظر بعض المتدربين. مجلة رسالة التربية وعلم النفس، السعودية.

الصالح، بدر عبد الله. (7200م). متطلبات دمج التعليم الإلكتروني عن بعد في الجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء المجال. مجلة رسالة التربية وعلم النفس، السعودية.

الصاوي، محمد وجيه.8200م، التعليم من بعد وآليته وسبل استخدام الإنترنت في البحث العلمي. المؤتمر العلمي السنوي السادس عشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة والمؤتمر السنوي الأول لكلية التربية ببورسعيد.التعليم من بعد في الوطن العربي (الواقع والمأمول) 26–27 يناير.القاهر: دار الفكر العربي، ص 076–671.

العباسي، عزة السيد والقصيبي، راشد صبري وعباس، عبد السلام الشبراوي، (2010م)، دور التعليم الإلكتروني في تحقيق أهداف التعليم المفتوح، ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي السنوي الثالث والدولي الأول، معايير الجودة والاعتماد في التعليم المفتوح في مصر والوطن العربي، مصر.

العربي، أحمد عبادة. (7020م). التعليم الإلكتروني: مفهومه وأنظمته والحاجة إلى معايير لضبط الجودة. لمخرجاته. مجلة المكتبات الآن، مصر.

العلي، أحمد.(5142هـ). التعليم عن بعد. القاهرة:دار الكتاب الحديث.

الغامدي، أحمد عبدا لله. (2012م). فاعلية نظام التعليم عن بعد في الجامعات السعوديةة. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس.

الغديان، عبد المحسن عبد الرزاق. (0702م). حاجة الجامعات السعودية للأخذ بنظام التعليم الإلكتروني: مشروع مقترح. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، مصر.

المهدي، سوزان محمد. (0802م). التعليم من بعد ودوره المأمول في المؤسسات التعليمية، ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي السنوي السادس عشر، التعليم من بعد في الوطن العربي،الجمعية المصرية للتربية المقارنة،جامعة قناة السويس،كلية التربية ببور سعيد، مصر

الياور، عفاف صلاح. (0702م). معوقات التعليم الجامعي المفتوح في فرع الجامعة العربية المفتوحة بجدة من منظور الطلاب والطالبات. مجلة رسالة

الخليج العربي.

بكر، عبد الجواد. (0200م). قراءات في التعليم عن بعد. الإسكندرية: دار الوفاء.

دويدي، علي محمد. (2010م). استشراف التعليم الإلكتروني في برامج التعليم عن بعد بجامعات المملكة العربية السعودية. مجلة دراسات تربوية ونفسية. مجلة كلية التربية بالزقازيق.

صيام، محمد وحيد. (2005م). التعليم عن بعد كأحد نماذج التعليم العالي وبعض مجالات ضبط الجودة في أنظمته، ورقة مقدمة إلى المؤتمر التربوي الخامس، جودة التعليم الجامعي، البحرين.

ضحاوي، بيومي محمد. (8020م)، نظام للتعليم العالي عن بعد (تصور مقترح)، ورقة مقدمة إلى المؤتمر السادس عشر للتعليم عن بعد في الوطن العربي، مصر.

عفيفي، محمد يوسف. (7002م). واقع ومستقبل التعليم عن بعد في المملكة العربية السعودية. مجلة مستقبل التربية العربية، مصر.

كمال، سفيان. (9951م). طبيعة التربية عن بعد ومبدؤها، ورقة مقدمة إلى ورشة عمل نظمتها جامعة القدس المفتوحة بالتعاون مع اليوندباس، عمان.

مالك، خالد. (2000م) . تكنولوجيا التعليم المفتوح . القاهرة : عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة .

منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. (0042م). تقرير التنمية البشرية لعام2004-0302م. باريس: منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية بالاشتراك مع البنك الدولي.

ثانياً: المراجع بالإنجليزية:

Afifi, M. Y. (2007). The reality and the future of distance education in the Kingdom of Saudi Arabia (*in Arabic*). *Journal of the Future of Arab Education*, Egypt.

Al-Abbasi, A., Gosaibi, R., & Abbas, A. S. (2010). *The role of e-Learning in achieving the goals of open learning* (*in Arabic*). Paper presented to the third Annual International Scientific Conference, quality and accreditation standards in open education in Egypt and the Arab world, Egypt.

Al-Arabi A. E. (2007). E-learning: concept and regulations and the need to set the standards for the quality of its output (*in Arabic*). *Journal of libraries now*, Egypt.

Aldmanhori, M. M. (2008), *depicting a proposed university for distance education in. Egypt in light of the challenges of globalization: an analytical study* (*in Arabic*). Paper presented to the sixteenth annual scientific conference, distance education in the Arab world, Egypt.

Al-Ghamdi, A. A. (2012). The effectiveness of distance education system in Saudi universities (in Arabic). *Journal of Arab Studies in Education and Psychology*.

Al-Hinawi, M.S. (2012). *The role of open learning and education systems for building up the Arab knowledge society (in Arabic)*. Paper presented at the Thirteenth Conference of the Arab Federation for Libraries and Information, the government, society and integration in the for building up the Arab knowledge society, Qatar.

Ali, A. (1425). *Distance Learning*. Cairo: Dar Al-Kootob, Egypt.

Al-Mahdi, S. M. (2008). *Distance education and hopefully turn in educational institutions (in Arabic)*. Paper presented to the 16th annual

scientific conference, distance education in the Arab world, the Egyptian society for comparative education, Suez Canal University, College of education in port said, Egypt.

Al-Rashid, A. A. (1429). View of education leaders in the Kingdom of Saudi Arabia for the application of the university distance education: Case Study (*in Arabic*). *Annual Journal of Teachers College in Abh*, Abha: KSA.

Al-Rawaf, H. (2009). The role of distance education in achieving a democratic education *(in Arabic)*. *Journal of the College of Education, Zagazig Univ., Zagazig:Egypt.*

Al-Rubaie, S. (1425). *Distance education and techniques in the third millennium (in Arabic)*. Riyadh: Al-Humaidhi Press.

Al-Saadat, K. I. (2010). The continued importance of distance, continues education from the perspective of some trainers *(in Arabic)*. *Magazine message of Education and Psychology, GS 34, KSA.*

Al- Saleh, B. A. (2007). Integration of e-education in Saudi universities from the perspective of experts *(in Arabic)*. *Magazine message of Education and Psychology, KSA.*

Alsawe, M.W. (2008). Distance learning and its mechanism and means of using the Internet in scientific research. Cairo: Dar Elfekr Alaraby.

Bakar, A. (2000). Readings in distance education (*in Arabic*). Alexandria: Dar Al-Wafa Press.

Dawoodi, A.M. (2010). Explore e-learning in the distance education programs for universities in Saudi Arabia. Journal of educational and psychological studies (*in Arabic*), *Journal of the College of Education, Zagazig Univ., Zagazig*: Egypt.

Dhaoa, M.B. (2008), *A proposed system of distance education for higher education* (*in Arabic*). Paper presented to the sixteenth congress for distance learning in the Arab world, Cairo: Egypt.

Ghadian, A. A. (2007). The needs of Saudi universities for the e-learning system: A proposed project (*in Arabic*). *Journal of Educational and Social Studies, Egypt*

Hilary Perraton. (1981). A theory for distance education. Prospects - Quarterly Review of Education, 11(1), Issue 37.

Kamal, S. (1995). *Nature of distance education and its principle*. Paper presented in a workshop organized by the open university of Al-Quds in cooperation with UNDBASE, Oman.

Malek, K. (2000). *Open Learning Technology (in Arabic). Cairo: the world of books for publication and distribution, and printing.*

Miller, C.(2009). *Enrollment and persistence factors among single mothers in online learning.* (Unpublished PhD Dissertation). Capella Univ., Minneapolis: MN, USA.

Organization for Economic Cooperation and Development, OECD. (2004). *Human Development for Aam2003-2004m.* (Report in conjunction with the World Bank). *Organization of Economical-Cooperation and Development, Paris*: France.

Sampson, N. (2003). Meeting the needs of distance learners. Language Learning & Technology, 7(3), 103-118.

Siam, M. W. (2005). *Distance education as one of the higher education models and some fields of quality control systems (in Arabic)*. Paper presented to the 5th educational conference: quality of higher education, Bahrain.

Tapscott, D.(2002). *Growing up Digital: The Rise of The Net Generation*. New Yourk: Mc-Grow-Hill.

Yawar, A. S. (2007). Obstacles facing open education in the Arab open university, Jeddah branch from the students perspective. *Journal of the Arabian Gulf message*.

فاعلية التعلم التأملي في تنمية عادات العقل والذات الأكاديمي لدى طالبات الدراسات العليا

تهاني بنت عبد الرحمن بن علي المزيني(1*)

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

(قدم للنشر في 1437/08/11 هـ؛ وقبل للنشر في 1438/05/18 هـ)

ملخص البحث: هدف البحث إلى التعرف على فاعلية التعلم التأملي في تنمية عادات العقل والذات الأكاديمية لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الإمام بالرياض. ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، باستخدام تصميم المجموعتين (التجريبية، والضابطة) باختبار قبلي واختبار بعديّ، وتألفت العينة من (48) طالبة في برنامج الماجستير للفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1434/ 1435هـ. وتوصل البحث إلى عدد من النتائج أهمها: وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية، والضابطة) في مقياس عادات العقل، ومقياس فعالية الذات الأكاديمية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، واتضح أنّ التعلم التأملي له تأثير كبير في تنمية عادات العقل، وفعالية الذات الأكاديمية.

الكلمات المفتاحية: التعلم التأملي، عادات العقل، الذات الأكاديمية، الدراسات العليا.

*****

The Effectiveness of Contemplative Learning in Developing Intellectual Habits and Academic Self-efficacy among Female Graduates

Tahani Abdurhaman Ali Almuzaini[2*]

Al-Imam Mohammed Ibn Saud Islamic University

(Receivied 18/5/2016 ; accepted for publication 5/2/2017)

Abstract: The purpose of this study is to identify the effectiveness of contemplative learning in developing the intellectual habits and the academic self-efficacy among female graduates at Al-Imam University in Riyadh. The experimental method was used. A quasi-experimental design involving two groups, experimental and a control group The sample consisted of 48 MA students in the academic year 1434/1435 AH. Most importantly, the results of this study showed a statistically significant difference between the mean scores of the experimental and control groups on the intellectual habits' scale, and academic self-efficacy scale in the posttest in favor of the experimental group. The results also revealed that contemplative learning has a significant impact on the development of intellectual habits as well as the academic self-efficacy.

Keywords: Contemplative Learning, Habits of Mindset, Academic Self, Postgraduate.

(*) للمراسلة:
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، ص.ب 84528 الرمز 11681، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:
Assistant professor of Curricula and Teaching Methods, Al-Imam Mohammed Ibn Saud Islamic University, Riyadh, P.O. Box: 84528 Postal code: 11681, Kingdom of Saudi Arabia.

E-mail: dr.tmuzaini@gmail.com

ejournal.nbu.edu.sa

DOI: 10.12816/0037199

مقدمة

يستخدم مصطلح التأمل كثيرا في الأدب التربوي، ويتفق التربويون على أن التأمل هو التفكير في الممارسات، واستخراج المعاني منها، وربطها بغيرها من التجارب. ويعدُّ التأمل من الأنشطة العقلية التي تسهم في نمو المتعلمين، والوصول بهم إلى تعلّم أكثر نضجاً، كما يعمل على توجيه التعلم ذاتياً، واتخاذ قرارات مبنية على ملاحظات واعية.

وتبدأ عملية التأمل بمراقبة واعية للأفكار، ثم عملية مقارنتها بأفكار أكثر تقدمًا ونضجًا، الأمر الذي يؤدي إلى نوع من التقييم (Sable, 2010). كما يعد التعلم التأملي تعلماً ذاتياً يعتمد على قدرة المتعلم على اختيار مادة غير واضحة يكتنفها الغموض، تستثيره، فيبدأ بالتأمل فيها بهدف الخروج بنتيجة معينة في تنظيمها وترتيبها في إطارها المعرفي وربطها بمعرفته السابقة (الشريف، 2013).

وتوضح Hedberg (2009) أن التأمل هو «التفكير بعناية ومثابرة»، وتؤكد أن عملية التأمل ليست فقط فيما تعتقد أنه حدث، ولكن «لماذا تعتقد أن ذلك حدث؟»، وأن الفصول الدراسية تعد مكانًا رائعًا للتعلم التأملي.

ويرتبط التأمل ارتباطا وثيقا بعادات المتعلم العقلية، حيث يعد الهدف النهائي من التعلم التأملي تعويد الطلاب على التأمل في أفعالهم، وتكوين معانٍ من تلك التجارب، فعندما يطور المتعلمون عادات العقل ذات الصلة بالتأمل فإنهم يدركون بماذا يفكرون وكيف؟ (كوستا وكاليك، 2003 م أ). إن هدف التعلم لم يعد مقصورا على المعارف والمهارات فحسب، وإنما توظيف هذا التعلم، وتنمية عادات العقل، بحيث يتمكن الفرد من أن يتعلم معتمدا على نفسه في مراحل الحياة المختلفة (محمد، 2005م). ويؤكد كوستا وكاليك (2003 م ب) أن مهارات التفكير العليا يمكن أن توجد في عدد من عادات العقل، ولكي ينجح المتعلم لابد أن يمتلك عادات عقلية جيّدة ترشده عبر حياته.

تقوم نظرية فعالية الذات على أساس الأحكام الصادرة من الفرد عن قدرته على تحقيق الأهداف والمهام الأدائية، وتركز على تقويم المتعلم لذاته فيما يستطيع القيام به، ومدى مثابرته والجهد المبذول، ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة ومقاومته للفشل (Bandura,1989).

ويربط Daudelin (1996) التأمل بالذات الأكاديمية، حيث يرى أن التأمل عملية الوقوف بعيداً عن الخبرة الشخصية بهدف التفكر ملياً في معناها المرتبط بالذات، وهو بذلك يكمل عملية التعلم ويثريها على اعتبار

أن التعلم عبارة عن فهم الخبرات الماضية في سبيل توجيه الخبرات المستقبلية (الشويرخ، 1432هـ). كما ترتبط الذات الأكاديمية ارتباطًا كبيرًا بأنماط التفكير، وعادات العقل؛ حيث تعمل الذات الأكاديمية على تنمية الأحكام الشخصية للفرد حول قدراته، واستخدامه للمهارات المعرفية، والمثابرة في إيجاد حلولٍ للمشكلات المختلفة، وتسهم في رفع دافعية المتعلمين نحو وضع الأهداف المختلفة التي تحقق غاياتهم (Bandura,1998).

أولاً- الحاجة للبحث:

أظهرت الأبحاث بوضوح أن التأمل في الممارسة يحسّن التعليم، وأن القيام به بشكل جيّد هو مهارة مكتسبة، فإذا أصبح الفرد قادراً على تقييم نجاحاته وأخطائه معاً، ودقته في ذلك يسهم كثيراً في تحسين أدائه وهي الفائدة الحقيقية من التأمل (دانيلسون،2013م).

ويرى Didi (2013) أن وصول المتعلمين إلى مستوى الدراسات العليا يجعلهم بحاجة إلى أن تصبح عملية تعلمهم أكثر نشاطًا، وإلى تحمل مسؤولية تعلمهم، وأن يكونوا أكثر وعيًا بما يريدون تحقيقه مما تعلموه؛ لضمان التعلّم العميق. كما أكدت العديد من الدراسات على أن هناك تحديات تواجه التعليم الجامعي، أهمها: نمطية التعليم، وافتقار المناهج للجوانب التطبيقية، وتقليدية التدريس، وزيادة الإقبال على التعليم العالي، وزيادة نسبة الطلبة لعضو هيئة التدريس، وتدني جودة التعليم العالي، والاهتمام بالمعارف أكثر من المهارات (الخضير،2008م ؛ الشرقاوي، 2011م).

ومما يدعم الحاجة لهذا البحث وجود المعيار الحادي عشر (التأمل في الممارسات المهنية) ضمن معايير التطوير المهني للمعلمين في مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم في المملكة. كما يشير دانيلسون (2013م) في المبدأ التاسع إلى أن أحد معايير تقويم المعلم (INTASC) هو أن يتأمل المعلم في التعليم. وأكد المجلس الوطني لمعايير التعليم المهنية في الولايات المتحدة الامريكية (NBPTS) على ضرورة تأمل المربين في ممارساتهم اليومية وتدريبهم على ذلك. كما يؤكد Cohen (2012) على أهمية الكتابة التأملية في التدريس والنمو المهني.

ثانياً- مشكلة البحث:

انطلاقاً من دور عضو هيئة التدريس في برامج الدراسات العليا والارتقاء بمستوى أداء المتعلمين، فقد أصبحت قضية تطوير التعليم الجامعي وتحسين مستواه ورفع كفايته من المهام التي تقع على عاتق أعضاء هيئة التدريس في الجامعات. لذا أصبح لزاماً على

عضو هيئة التدريس تهيئة جميع الظروف أمام المتعلمين لتحسين الأداء التدريسي، ورفع جودة أداء العملية التدريسية من خلال تدريب المتعلمين على الأساليب والاستراتيجيات الحديثة في التدريس. وقد أوصت عدد من الدراسات السابقة بضرورة استخدام أساتذة الجامعات طرق تدريس حديثة ومتنوعة لزيادة الحماس والدافعية لدى المتعلمين، وأن الجامعات العربية بحاجة إلى تحرير التعليم الجامعي من أساليب التدريس العقيمة التي تعتمد على الحفظ والتلقين إلى أساليب أكثر تحرراً، وتعد المتعلمين لتلبية حاجات التنمية الوطنية ومتطلباتها (جان، 2010م)، (الثبيتي، 2000م). كما أوصى مؤتمر الملتقى العالمي للمبدعين في التدريس الجامعي الذي عقد في جامعة الإمام عام 2013 بضرورة استخدام الأساليب والاستراتيجيات التي تشجع على مشاركة الطالب في عملية التعلم. وبالنظر إلى التطورات الكبيرة في علم المناهج وطرق التدريس ونظرياته، فقد لاحظت الباحثة – حيث أن تخصصها في المناهج وطرق التدريس، وتقوم بالتدريس لطالبات مرحلة الماجستير– وجود قصور لدى المتعلمات في تطبيق المهام الأدائية للمقرر، ومن هنا شعرت الباحثة بأن هناك حاجة ملحه لاستخدام أساليب تدريسيه حديثة، تستطيع المتعلمة من خلالها تطبيق المهام الأدائية من خلال استخدام نموذج للتعلم التأملي المقترح، حيث يعد التعلم التأملي أحد التوجهات الحديثة التي تسهم في تحسّين وإكساب التعلم معنى حقيقي. وقد أوصت كثير من الدراسات بأهمية استخدام التعلم التأملي في مراحل التعليم المختلفة، باعتباره اتجاهاً حديثاً للمعلمين والمتعلمين، منها دراسة (فضل الله وقناوي، 2010م؛ الحارون، 2012م؛ شاهين، 2012م؛ دانيلسون، 2013م؛ الشريف، 2013؛ Agouridas, 2007; Cohen, 2012; Didi, 2013; Hedberg, 2009). وتتحدد مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال التالي:

ما فاعلية التعلم التأملي في تنمية عادات العقل والذات الأكاديمية لدى طالبات الدراسات العليا؟

ثالثاً– هدف البحث:

يهدف البحث إلى:

1. التعرف على فاعلية التعلم التأملي في تنمية عادات العقل والذات الأكاديمية.
2. تقديم نموذج مقترح للتعلم التأملي لمرحلة الدراسات العليا.

رابعاً– فروض البحث:

1. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات البعدية لطالبات

المجموعتين التجريبية والضابطة في عادات العقل.

2. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات البعدية لطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الذات الأكاديمية.

3. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات الكلية للقياسين القبلي والبعدي في كل من: عادات العقل وفعالية الذات الأكاديمية لدى طالبات المجموعة التجريبية.

خامساً- أهمية البحث:

1. يأتي هذا البحث استجابة للاتجاهات العالمية التي تنادي بتحويل دور المعلم والمتعلم إلى باحثين متأملين في العملية التعليمية.
2. تنبع أهمية هذا البحث من أهمية مرحلة الدراسات العليا في الحياة الأكاديمية الجامعية.
3. يقدم البحث نموذجاً للتعلم التأملي خاصًا بمرحلة الدراسات العليا.

سادساً- حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على:

1. طالبات الدراسات العليا في برنامج الماجستير، المستوى الأول بقسم المناهج وطرق التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1434/ 1435هـ.
2. تتحدد نتائج البحث بمتغيرين رئيسين، هما: عادات العقل المتمثلة بـ (المثابرة، التحكم بالتهور، الإصغاء بفهم، التفكير بمرونة، التفكير حول التفكير، الكفاح من أجل الدقة، تطبيق المعارف السابقة، الخلق والتصور والابتكار، التفكير التبادلي، الاستعداد للتعلم المستمر) باستخدام مقياس عادات العقل. والذات الأكاديمية باستخدام مقياس الذات الأكاديمية وهما من إعداد الباحثة.

سابعاً- مصطلحات البحث:

التعلم التأملي Contemplative Learning

يعرفه الشريف (2013م، ص:125) بأنه كل تعلم يتم عن طريق التأمل، وتظهر آثاره في اكتساب المتعلم لخبرات جديدة تؤثر في ممارساته المستقبلية.

ويعرفه Thorpe (2000) بأنه القدرة على التأمل في العمل والملاحظة والاستجابة، فهو مهارة مهمة تمكّن المتعلمين من تحسين نوعية

الخبرة في تعلمهم.

ويعرّف التعلم التأملي إجرائياً بأنه: قدرة المتعلمات على التأمل في العملية التعليمية، من خلال تطبيق النموذج المقترح، بهدف تحسين نوعية الخبرة في تعلم طالبات الدراسات العليا بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

عادات العقل Habits of Minds

يعرفها كوستا وكاليك (2003م أ) بأنها أنماط الأداء العقلي الثابت والمستمر في العمل؛ لمواجهة مواقف الحياة المختلفة.

وتعرف عادات العقل إجرائياً بأنها: أنماط الأداء العقلي التي تدفع الطالبات لاستخدام المهارات العقلية المتمثلة بـ (المثابرة، التحكم بالتهور، الإصغاء بفهم، التفكير بمرونة، التفكير حول التفكير، الكفاح من أجل الدقة، تطبيق المعارف السابقة، الخلق والتصور والابتكار، التفكير التبادلي، الاستعداد للتعلم المستمر) وتقاس إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس عادات العقل.

الذات الأكاديمية Academic Self

يعرف أبو جادو(2011م) الذات الأكاديمية بأنها تقييم أو تقدير المتعلم لقدراته ومهاراته بما يشتمل عليه من قيم وقدرات وأهداف.

وتعرف الذات الأكاديمية إجرائياً بأنها: إدراك الطالبة لقدراتها، ومهاراتها، ومحاولة تطويرها وتحسينها، ويقاس إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس الذات الأكاديمية.

ثامناً- أدبيات البحث

8-1 التعلم التأملي:

يُجمع الباحثون والمربون على أن المتعلم قادر على تقويم فاعلية تعلمه، واتخاذه خطوات جيّدة في تحسين هذا التعلم من خلال التأمل في التعلم.

إن التأمل عملية عقلية موجهة بإطار عمل من أجل تحقيق أهداف معينة أو الحصول على منتج معين، وقد وصفه ديوي 1933 بأنه نوع من التفكير الذي يتضمن تقديم المادة المتعلمة للعقل وإكسابها معنى حقيقيًا، فهو سلسلة من الأفكار المترابطة التي ترمي إلى هدف معين، أكثر من مجرد لفت الانتباه (الشريف،2013م).

ويؤكد باميت 1992م على أهمية ممارسة التأمل في التعليم العالي لتطوير القدرة على إبقاء تركيز المتعلمين على ما يقومون به يومياً، والدخول في حوار نقدي مع أنفسهم في كلِّ ما يعتقدونه ويفعلونه؛ حيث يقوم المتعلم باستجواب أفكاره، والإجراءات التي قام بها، ونتائج التعلم التي حصل عليها (Barnett, 1992a:198, original italics).

ويشير الشريف (2013م) إلى أن التأمل

عملية ذاتية، وأن التعلم التأملي هو تعلم ذاتي، يعتمد على قدرة الفرد المتعلم على اختيار مادة مناسبة تثير المتعلم، فيبدأ بالتأمل فيها من خلال تنظيمها وترتيبها في إطارها المعرفي، وربطها مع خبراته المعرفية السابقة.

إن وجود نموذج منظم يساعد كلاً من المعلم والمتعلم على تحقيق أهداف التعلم التأملي، وقد ذكرت Moon (1999) أن دور التأمل في التعليم لا يمكن اكتشافه إلا من خلال تصميم خريطة للتعلم، وهذا ما يسعى إليه البحث الحالي من خلال تصميم نموذج للتعلم التأملي.

ومن النماذج في التعلم التأملي نموذجValli (1997) الذي يركز على أنماط التأمل، وهي: التأمل التقني، والتأمل في الحدث، والتأمل على الحدث، والتأمل الشخصي، والتأمل التفسيري، والتأمل النقدي. ونموذج Pollard (2002) الذي يهتم بالتخطيط لعملية التدريس من خلال: التأمل، التخطيط، اتخاذ القرار، التنفيذ، جمع البيانات، تحليل البيانات، تقييم البيانات.

نموذج أحمد (2008م) ويتكون من خمسة مجالات رئيسة: الوصف التأملي: يشمل وصف الذات ووصف الآخر، التحليل التأملي: يشمل تحليل الذات وتحليل الآخر، النقد التأملي: يشمل نقد الذات ونقد الآخر، البناء أو التركيب التأملي: يشمل بناء الذات وبناء الآخر، التخطيط التأملي: يشمل التخطيط للذات والتخطيط للآخر.

نموذج السليم (2009م) يتضمن تطبيقات التعلُّم التأملي: التعلم التأملي للمادة، التعلم التأملي الشخصي، التعلم التأملي الأخلاقي، التعلم التأملي النقدي. ويضم النموذج مستويات: التحليل (فردي، مجموعة، المدرسة، المجتمع)، وطريق الاستكشاف (فردي، جماعي)، والتوقيت (قبل الخبرة، أثناء الخبرة، بعد الخبرة).

نموذج العتيبي (2014م) يتكون من أربع مراحل: مرحلة ما قبل التأمل، مرحلة التأمل من أجل التعلم، مرحلة التأمل أثناء التعلم، مرحلة التأمل في التعلم، وتشمل هذه المرحلة النقد التأملي على المستويين الفردي والجماعي، والتركيب التأملي الختامي على المستويين الفردي والجماعي.

لقد أجريت الكثير من الدراسات في التعلم التأملي، منها الدراسة التي أجرتها Hedberg (2009) بهدف تطبيق التعلم التأملي على طلاب المرحلة الجامعية من خلال استخدام خريطة مفاهيمية؛ لتطبيق التعلم التأملي، وتوصلت إلى أن ممارسة التأمل يؤدي إلى إحداث تعلم أعمق لدى طلاب الجامعة، وأوصت بممارسة التأمل في الفصول الدراسية في مختلف المراحل التعليمية. كما أجرى Didi (2013) دراسة

بغرض تحسين وتطوير مهارات التعلم التأملي التفاعلي في برنامج التنمية المهنية، على عينة من المعلمين، وأظهرت النتائج أن التعلم التأملي ساعد المعلمين على فهم كيفية التعلم بشكل أكثر فعالية. وتؤكد دراسة Agouridas (2007) التي أجراها على عينة من طلاب الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس، أن تصميم التعليم من خلال ممارسة التأمل بانتظام له دور كبير في الحفاظ على جودة أنشطة التعلم والتدريس. وقام Cohen (2012) بمحاولة تحديد العلاقة بين استخدام معلمي ما قبل الخدمة للكتابة التأملية ونجاحهم في عملية التدريس، وأشارت النتائج إلى تحسن مستوى المعلمين الذين مارسوا الكتابات التأملية في مهارات التدريس. وهدفت دراسة الحارون (2012م) إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على مدخل كتابة السجلات التأملية في تنمية مهارات التفكير التأملي والكفايات المهنية لمعلمي العلوم. وتوصلت الدراسة إلى أن البرنامج التدريبي فعّال في إكساب معلمي العلوم لخطوات التأمل. وقام شاهين (2012م) بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الممارسات التأملية لأعضاء هيئة تدريس في جامعة القدس المفتوحة، وتوصلت النتائج إلى أن درجة الممارسة التأملية لأعضاء هيئة التدريس عالية. كما أجرى فضل الله وقناوي (2010م) دراستهما بهدف استقصاء فاعلية برنامج قائم على المدخل التأملي لمعلم اللغة العربية، وتوصلت الدراسة إلى أن المدخل التأملي له تأثير في تعديل ممارسات المعلمين نحو التدريس الإبداعي.

2-8 عادات العقل:

تُعرّف عادات العقل بأنها «الاتجاهات العقلية وطرق التصرف لدى الفرد التي تعطي سمة واضحة لنمط سلوكياته، وتقوم على استخدام الفرد للخبرات السابقة والاستفادة منها؛ لتحقيق الهدف المطلوب» (فتح الله، 2011م، ص:153).

وظهرت العديد من التصنيفات المختلفة لعادات العقل، فقد صنّفها مارزانوا، بيكرنج، أريدوندو (1999م) إلى: التفكير والتعلم على تنظيم الذات، التفكير والناقد، والتفكير والتعلم الإبداعي. وقام كوستا وكاليك (2003م) بوضع قائمة لعادات العقل التي تظهر في سلوك المتعلم أثناء عملية التعلم، واختارت الباحثة تصنيف كوستا وكاليك (2002م أ) لشموليته ومناسبته لمرحلة الدراسات العليا، كما حددت الباحثة من هذا التصنيف عددًا من العادات العقلية لمناسبتها وارتباطها بالتعلم التأملي.

ويرى كوستا وكاليك (2003م أ) أن أفضل طريقة لتنمية عادات العقل لدى المتعلمين هي تقديمها للمتعلمين وممارستها في مهام بسيطة

وميسرة، ثم تطبيقها على مهام معقدة. بينما يرى مارزانوا وآخرون (1999م) تعزيز عادات العقل لدى المتعلمين بصورة مباشرة، وعرضها على المتعلمين باستخدام الأسلوب القصصي عن حياة بعض الشخصيات العلمية ومن ثم طرح الأسئلة ومناقشتها مع المتعلمين.

وعلى مستوى مراحل التعليم العام قام pruzek (2000) بإجراء دراسته على أولياء أمور طلاب الصف السابع، بهدف التعرف على العلاقة بين تقدير الأسر للفاعلية الذاتية وعادات العقل لديهم، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين تقدير الأسر للفاعلية الذاتية وعادات العقل لدى المتعلمين. كما أجرى Eva (2002) دراسته بهدف التعرف على أثر استخدام دليل الوعي ما وراء المعرفة على عادات العقل، لدى عينة مكونة من طلاب الصف الرابع، وتوصلت النتائج إلى أن استخدام دليل الوعي ما وراء المعرفة أدى إلى نمو عادات العقل لدى المتعلمين. وقام Adams (2006) بدراسة كان الهدف منها التعرف على أثر استخدام العروض التقديمية على تنمية عادات العقل لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتوصلت النتائج إلى أن استخدام العروض التقديمية له تأثير إيجابي على نمو عادات العقل لدى المتعلمين. كما توصلت لافي (2011م) في دراستها التي هدفت إلى استقصاء فعالية برنامج مقترح في تدريس التاريخ قائم على عادات العقل، على عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية إلى أن ارتكاز البرنامج التدريسي على نظرية عادات العقل أدّى إلى نجاح طالبات المرحلة الإعدادية في اتخاذ القرارات وإصدار الأحكام. وتوصل فتح الله (2011م) في دراسته التي هدفت إلى استقصاء نموذج أبعاد التعلم لمارزانو وآخرون(1999م) في تنمية عادات العقل على عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، إلى فاعلية النموذج في تنمية عادات العقل لدى طلاب المرحلة الابتدائية. ويؤكد الصافوري وعمر (2011م) في دراستهما التي هدفت إلى بناء برنامج لتنمية عادات العقل لدى طالبات المرحلة الثانوية، على أن البرنامج المستخدم أحدث تحسناً ملحوظاً في عادات العقل لدى المتعلمات.

ومن البحوث التي تناولت عادات العقل في المرحلة الجامعية أجرى طراد (2012م) دراسته بهدف التعرف على أثر برنامج كوستا وكاليك في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام عادات العقل، وتوصل إلى أن هذا البرنامج منح المتعلمين الحرية في التعبير عن آرائهم، وخَلَّف اتجاهات إيجابية ورغبة شديدة نحو متابعة الدروس. وأجرى الشامي (2012م) دراسة على طلاب جامعة الملك فيصل المتسربين من التعليم الجامعي بهدف معرفة

علاقة بعض العوامل المؤثرة في التسرب الجامعي بعادات العقل، وتوصلت النتائج إلى أن الطلاب المتسربين لا يمتلكون الكثير من العادات العقلية.

8-3 الذات الأكاديمية:

مفهوم الذات الأكاديمية من المفاهيم المؤثرة بشكل كبير في سلوك المتعلمين، ويركز هذا المفهوم على الوصف وليس الحكم. ويعرفها Adler (1969) بأنها سعي الفرد الطبعي للتفوق من خلال تحقيق أهدافه.

إن نجاح المتعلمين في تحقيق الذات الأكاديمية يحتاج منهم التزود بكل ما يحتاجون إليه من تعليم ودعم لتحقيق أهدافهم بنجاح. وتتضمن هذه العملية توضيح الخيارات والبدائل التي يمكنهم استخدامها لتحقيق أهدافهم، وتزويدهم بالتشجيع والدعم اللازم، وتفقّد تقدّمهم، وتقديم التغذية الراجعة لهم؛ ليتمكنوا من تقييم أنفسهم، والاحتفال بإنجازاتهم ونجاحاتهم (ريزونو، 2000م، ص:84).ويذكر سعودي وعبد الوهاب (2013م) أن مفهوم الذات الأكاديمية مفهوم حيوي لأداء المتعلمين، ويؤثر بشكل كبير على التحصيل الدراسي؛ لأنه ينمو مع المواقف التعليمية المختلفة. كما يشير ريزونو ودوسا (2002م) إلى أن مفهوم الذات الأكاديمية يؤثر في الأداء من خلال التأثير على تصورات المتعلمين، فالذات الأكاديمية العالية لدى الفرد تخلق شعورًا بالهدوء والسكينة عند أداء المهام الأكاديمية، خاصة فيما يتعلق بالمهام المعقدة والصعبة.

وعلى مستوى مرحلة الدراسات العليا سعت دراسة شرف الدين (2010م) إلى التعرف على فاعلية نموذج تعليمي وتأثيره على فاعلية الذات لدى طلاب الدراسات العليا، وتوصلت النتائج إلى تأثير النموذج التعليمي في فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب الدراسات العليا. وأجرى شعلة (2010م) دراسة بهدف التعرف على أثر مفهوم الذات الأكاديمية في الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب كلية المعلمين بجامعة أم القرى البالغ عددهم 100 طالب، وتوصل إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة موجبة بين مفهوم الذات الأكاديمية والإنجاز الأكاديمي. وقام white (2000) بدراسة هدفت إلى تدريب المعلمين على برنامج تدريب الأقران وأثره في فعالية الذات الأكاديمية لدى طلاب الصف الثامن، وتوصلت الدراسة إلى أن البرنامج التدريبي ذو فعالية في تنمية الذات الأكاديمية. كما هدفت دراسة سعيدة وسالم (2012م) إلى استقصاء أثر التفاعل بين فعالية الذات الأكاديمية وكل من استراتيجيتي التساؤل الذاتي والتفكير بصوت مرتفع لدى طالبات جامعة الملك خالد، وأسفرت النتائج عن عدم وجود تفاعل بين

فعالية الذات الأكاديمية واستراتيجيتي التساؤل الذاتي والتفكير بصوت مرتفع. وأجرى الشويقي (2010م) دراسته بهدف الكشف عن العلاقة بين الذكاء العلمي وفاعلية الذات الأكاديمية والتحصيل على طالبات جامعة طنطا، وتوصلت النتائج إلى وجود ارتباط وتأثير موجب ودال للذكاء على فعالية الذات الأكاديمية والتحصيل. كما هدفت دراسة سالم (2002م) إلى التعرف على طبيعة فعالية الذات الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية بجامعة حلوان، وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتباط دال بين أبعاد فعالية الذات الأكاديمية جميعها والتحصيل الدراسي.

وأجرى Anderson (2004) دراسته بهدف معرفة تأثير استخدام التدريس بالكتابة التأملية على الذات الأكاديمية لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود تأثير للتدريس بالكتابة التأملية على الذات الأكاديمية. كما أجرى Eric et al (2009) دراسته بهدف التعرف على أثر برنامج في التعلم النشط لتنمية الدافعية والذات الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج في تنمية الذات الأكاديمية.

تاسعاً- منهج البحث:

اعتمد هذا البحث على المنهج التجريبي، باستخدام أحد التصميمات شبه التجريبية، وهو تصميم المجموعتين التجريبية، والضابطة ذات الاختبار القبلي والبعدي-Pre- Test, Post Test Control Group Design (العساف،2000م، ص:316)، حيث تختبر المجموعتان اختباراً قبليّاً؛ ثم تطبق التجربة على المجموعة التجريبية، وبعد الانتهاء من التجربة تختبر المجموعتان اختباراً بعديّاً.

عاشراً- مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من جميع طالبات المستوى الأول الملتحقات ببرنامج الماجستير في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، للعام الجامعي 1434/ 1435هـ. وتألفت عينته من 48 طالبة اخترن بطريقة قصدية من مجموع الدارسات في المستوى الأول في برنامج الماجستير للعام الجامعي نفسه، وقد تم تقسيم هذه العينة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية 23 طالبة، ومجموعة ضابطة 25 طالبة، واستخدمت بيانات هذه العينة في التحقق من فروض البحث.

حادي عشر- إجراءات البحث:

تم إعداد نموذج التعلم التأملي الشكل (1). وتدريب طالبات الدراسات العليا (المجموعة التجريبية) على التعلم التأملي من

خلال النموذج وشرح مفاهيمه وخطواته.

1-11 نموذج التعلم التأملي المقترح

ويتكون من ثلاث مراحل، تتضمن خمسة مجالات رئيسة للتعلم التأملي شكل (1).

1-1-11 المرحلة الأولى التخطيط للتعلم التأملي، وتشمل هذه المرحلة:

- أهداف التعلم: ويندرج تحتها التخطيط، وتطوير المتعلمات وتقييمهن للأهداف من خلال أوراق العمل والأنشطة، وتتم عملية التخطيط والتطوير والتقييم للأهداف على مستويين: المستوى الفردي، والمستوى الجماعي. وترتبط أهداف التعلم بشكل كبير بالتعلم التأملي للمادة.
- مدخل التعلم: الذي يحدد للمتعلمات نقطة البداية في عملية التعلم من خلال التعرف على خلفية المتعلمات ومعلوماتهن السابقة وربطها بالمعرفة الجديدة. ويشمل كذلك التقديم والتمهيد لعملية التعلم.
- محتوى التعلم وأنشطته: وتشمل التخطيط للمعارف والمهارات التي تتضمنها عملية التعلم، ومن ثم إعداد المحتوى والأنشطة المناسبة لتحقيق أهداف التعلم.
- تقويم وتحليل التعلم: تُعْنَى هذه النقطة بإعداد الأدوات المناسبة لعملية تقييم تعلم المتعلمات، ويشمل ذلك تقييم المتعلمات على المستوى الفردي من خلال التقييم الذاتي، وتقييم على المستوى الجماعي من خلال تقييم المتعلمات لزميلتهن المُحَاضِرة عند تقديمها موضوع التعلم، وتقييم المُحَاضِرَة لتعلم الزميلات.

2-1-1 المرحلة الثانية مجالات التعلم التأملي وتشمل هذه المرحلة:

التعلم التأملي في المادة من خلال:

- التأمل قبل التعلم: يشمل تأمل المُحَاضِرة في المادة العلمية التي ستقدمها لزميلاتها، ومدى مناسبتها لهن، ومدى حاجتهن لها، وآلية الاستعداد لتقديم المادة العلمية، وكيفية تعاملها مع المفاهيم غير الواضحة، وتشمل كذلك تأمل المتعلمات في موضوع المحاضرة: ماذا يردن تعلمه حول موضوع المحاضرة؟ وما المواضيع المهمة لهن؟ وقراءات المتعلمات واستعداداتهن لموضوع المحاضرة.
- التأمل أثناء التعلم: يركز على تأمل المتعلمات في المادة العلمية المطروحة ومناقشتها أثناء عملية التعلم، ويشمل

مناقشة المادة العلمية المطروحة بجميع جوانبها.

- التأمل بعد التعلم: يشمل تأمل المُحَاضِرة في المادة العلمية التي قدمتها لزميلاتها، ومدى نجاحها في تنفيذ ما خططت له على الوجه الأمثل، وجوانب القوة والضعف في تقديم المادة العلمية، كما يشمل سبب اختيارها للتمهيد أو المدخل الذي استغلته لتقديم الموضوع، ومدى مناسبة ذلك لزميلاتها، وكذلك تأمل المتعلمات في المادة العلمية التي قُدمت لهن، من حيث مدى كفايتها، ومدى حاجتهن للمزيد من المناقشات، ومدى حاجتهن لمعلومات ومهارات إضافية، وقدرتهن على ربط المعلومات السابقة بالمعلومات الجديدة.

التعلم التأملي الشخصي

- التأمل أثناء التعلم: يركز على طرح المتعلمات لآرائهن الشخصية ومناقشتها أثناء عملية التعلم، ومناقشة أفكار تطبيق المعرفة في حياتهن.
- التأمل بعد التعلم: يشمل التأمل من قِبل المُحَاضِرة ورأيها الشخصي فيما قدمته لزميلاتها، ومدى استجابة الزميلات لما طرحته أثناء المحاضرة. ويندرج في هذا النوع من التأمل تأمل المتعلمات في قراراتهن الشخصية ومدى إفادتهن، وقدرتهن على تطبيق ما تعلمنه في واقعهن.

التعلم التأملي النقدي

التأمل بعد التعلم: يشمل التأمل من قِبل المُحَاضِرة، ويندرج فيه رأيها في التعلم، والأحداث غير المتوقعة، وردود أفعال زميلاتها وتفاعلهن، والمعوقات التي واجهتها، ومدى التغيير الذي سوف تحدثه فيما لو أتيحت لها الفرصة مرة أخرى، بالإضافة إلى التحديات التي واجهتها في التخطيط لموضوع المحاضرة وتنفيذه، والنقاط التي لا تمثل لها جوانب رضا في أدائها. ويندرج في هذا النوع من التأمل تأمل المتعلمات في المعرفة التي حصلن عليها، وأهميتها بالنسبة لهن ومدى حاجتهن إليها، وقدرتهن على الحوار والمناقشة وإبداء وجهة نظرهن.

التعلم التأملي المهني (التطبيقي)

يعدُّ هذا النوع من التأمل مما أضافته الباحثة، ويركز على البعد التطبيقي للمادة العلمية، بهدف ربط الجانب النظري بالجانب التطبيقي. (كيف يمكنني الإفادة مما أتعلمه في مجال عملي؟) ويرتبط هذا الجانب بالتعلم التأملي في المادة بشكل واضح، ويتضمن:

التأمل بعد التعلم: يشمل هذا النوع التأمل من قِبل المُحَاضِرة في مدى ارتباط ما

قدمته بواقعها المهني كمعلمة، ومدى حاجة الميدان وتطبيقاته التربوية. بالإضافة إلى اشتماله على تأمل المتعلمات، ومدى ارتباط ما تعلمنه بمهنة التدريس، وقدرتهن على الإفادة منه، واقتراح أفكار لتطبيقه في مجال التخصص. ومدى قدرتها على تعديل الأفكار؛ لتتوافق مع واقعها المهني، ومدى قدرتها على تقييم حاجة الميدان لهذا الموضوع.

التعلم التأملي في البدائل

المقصود بهذا النوع هو وضع خطة عمل للبدائل، يجري استعمالها في حال مواجهة موقف أو حدث معين، بهدف التحسين في جوانب التعلم المختلفة من خلال طرح البدائل المناسبة والتي تحسّن جودة التعلم؛ وهو مما أضافته الباحثة إلى النموذج المقترح ويتضمن:

التأمل بعد التعلم: يشمل التأمل من قِبل المُحَاضِرة، ويندرج فيه طرح أفكارها التي ترى فاعليتها في تحسين جودة التعلم، وما الذي تحتاجه لمواجهة المواقف مستقبلاً؟ وما الذي تفعله لضمان النجاح مستقبلاً؟ بالإضافة إلى اشتماله على تأمل المتعلمات في العملية التعليمية، ومحاولة طرح الأفكار الإثرائية لتحسين جودة التعلم، وكيف يمكن تحسين المواقف والأحداث لصالح المتعلمات؟ وما الذي تستطيع تغييره مستقبلاً؟ وما الإجراءات والبدائل الجديدة التي يمكن استخدامها؟.

التعلم التأملي البحثي

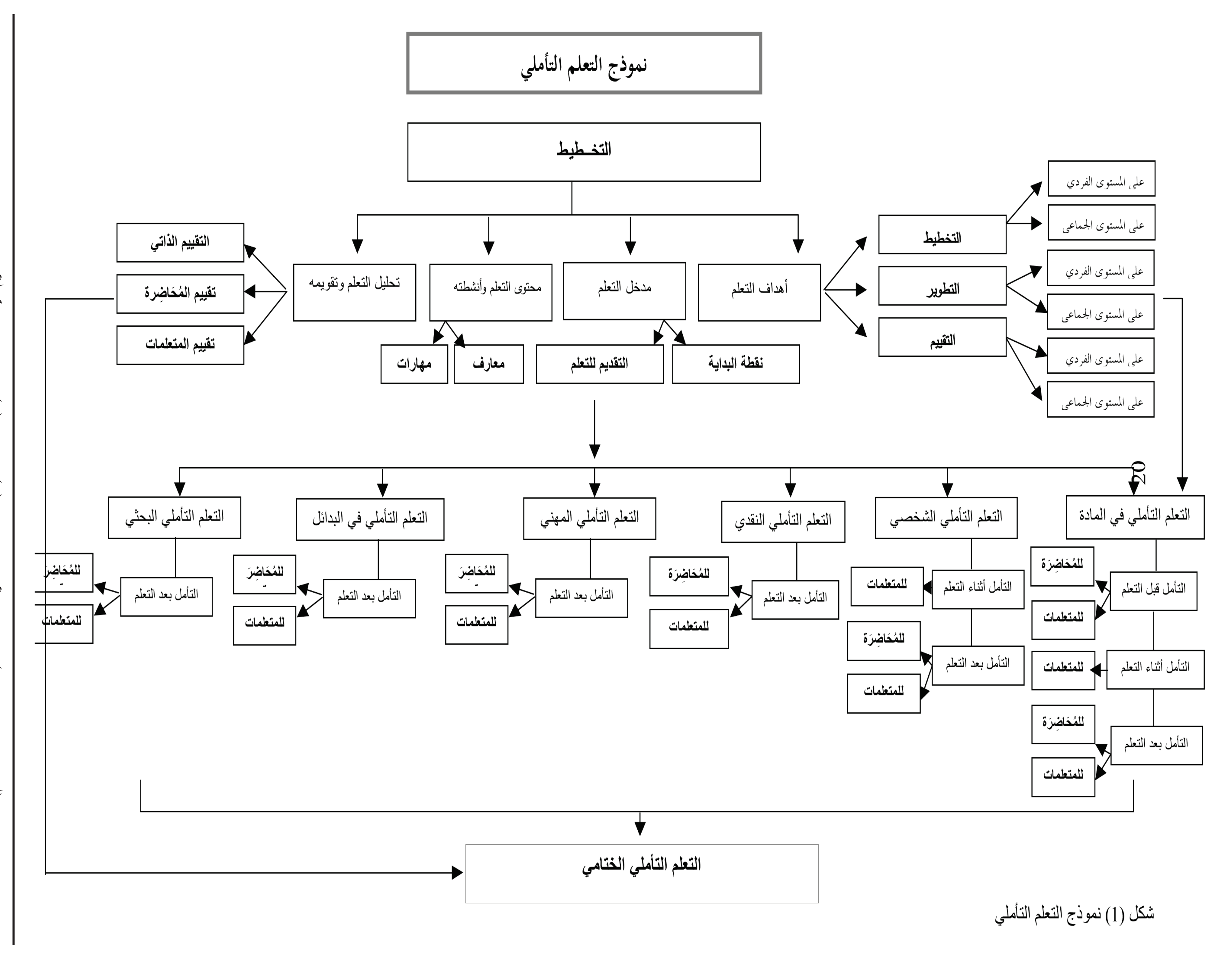
أضافت الباحثة هذا المجال بهدف التأمل في العمل البحثي الذي تقدمه الطالبة، ومدى حاجتنا للبحث في هذا الموضوع، وهل نعاني من مشكلات في الميدان تحتاج إلى حلول؟ وما مدى معالجة موضوع المحاضرة للمشكلات التي نعاني منها؟ وما مدى قدرتنا على تطوير الموضوع وطرحه للمواضيع البحثية لطالبات الدراسات العليا؟ وما مدى مساهمة الموضوع في حل المشاكل التربوية؟.

3-1-11 المرحلة الثالثة التعلم التأملي الختامي:

من خلال تقييم وإصدار الأحكام حول عملية التعلم والممارسات التعليمية التي تمت، وتشمل تقديم وجهات النظر حول المادة العلمية التي قدمت، ومناسبة التمهيد للاستراتيجيات والمحتوى والأنشطة والتقويم. وتشمل كذلك تقييم المتعلمة أدائها للأنشطة والمهام التعليمية، والإضافة العلمية التي أضافتها لموضوع المحاضرة، ومدى قدرتها على تقديم التغذية الراجعة لزميلاتها، وأهم جوانب القوة والضعف في عملية التعلم.

1-1 إعداد دليل التعلم التأملي:

من خلال التخطيط لمحاضرات المقرر في ضوء نموذج التعلم التأملي.



شكل (1) نموذج التعلم التأملي

3-11 إعداد أدوات البحث:

1-3-11 مقياس عادات العقل

يهدف المقياس إلى تقييم عادات العقل لدى طالبات الدراسات العليا قبل تطبيق التجربة وبعدها. ويتكون المقياس في صورته الأولية من (63) عبارة موزعة على عشرة أبعاد.

حساب صدق المحكمين قامت الباحثة بعرض المقياس على عدد من المحكمين في تخصصي المناهج وطرق التدريس وعلم النفس، للحكم على مدى مناسبة صياغة العبارة ومدى ملاءمتها للبُعد الذي تنتمي إليه، وتم حذف ثلاث عبارات من المقياس وفقًا لآراء المحكمين. ومن ثم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية المكونة من (40) طالبة، لحساب ثبات وصدق هذا المقياس على النحو التالي:

1-1-3-11 ثبات مقياس عادات العقل

تم حساب ثبات عبارات المقياس بطريقتين هما:

- حساب معامل ألفا لـ كرونباخ Alpha-Cronbach لكل بُعد على حده،

جدول رقم (1)

معاملات ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس عادات العقل (ن = 40)

م	الأبعاد الفرعية	عدد العبارات	معامل الثبات	
			معامل ألفا	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية
1	المثابرة	10	0.840	0.866
2	التحكم بالتهور	5	0.736	0.737
3	الإصغاء بفهم	5	0.681	0.817
4	التفكير بمرونة	5	0.691	0.822
5	التفكير حول التفكير	5	0.812	0.875
6	الكفاح من أجل الدقة	4	0.697	0.813
7	تطبيق المعارف السابقة	3	0.696	0.765
8	الخلق والتصور والابتكار	8	0.749	0.768
9	التفكير التبادلي	5	0.725	0.816
10	الاستعداد للتعلم المستمر	5	0.906	0.896
المقياس ككل		55	0.933	0.968

جدول رقم (2)

معاملات ثبات وصدق عبارات مقياس عادات العقل (ن = 40)

البُعد	العبارات	معامل ألفا	معامل الارتباط بالبُعد (1)	معامل الارتباط بالبُعد في حالة حذف درجة العبارة من البُعد	العبارات	معامل ألفا	معامل الارتباط بالبُعد (1)	معامل الارتباط بالبُعد في حالة حذف درجة العبارة من البُعد
المثابرة معامل ألفا العام للبُعد = 0.840	1	0.833	**0.56	**0.49	6	0.833	**0.56	**0.45
	2	0.820	**0.69	**0.62	7	0.826	**0.65	**0.53
	3	0.816	**0.73	**0.63	8	0.808	**0.79	**0.71
	4	0.809	**0.77	**0.69	9	0.840	**0.56	**0.40
	5	0.828	**0.61	**0.53	10	0.833	**0.60	**0.47
التحكم بالتهور معامل ألفا العام للبُعد = 0.682	11	0.736	-	-	14	0.564	**0.80	**0.61
	12	0.615	**0.67	**0.52	15	0.612	**0.63	**0.49
	13	0.585	**0.78	**0.58	16	0.682	**0.63	*0.32
الإصغاء بفهم معامل ألفا العام للبُعد = 0.681	17	0.671	**0.60	*0.34	20	0.630	**0.63	**0.45
	18	0.636	**0.71	**0.44	21	0.582	**0.70	**0.54
	19	0.616	**0.70	**0.47				
التفكير بمرونة معامل ألفا العام للبُعد = 0.691	22	0.645	**0.63	**0.47	25	0.657	**0.63	**0.41
	23	0.627	**0.68	**0.48	26	0.681	**0.67	*0.38
	24	0.595	**0.75	**0.54				
التفكير حول التفكير معامل ألفا العام للبُعد = 0.770	27	0.738	**0.70	**0.51	30	0.709	**0.74	**0.69
	28	0.694	**0.81	**0.66	31	0.748	**0.71	**0.47
	29	0.812	-	-	32	0.709	**0.84	**0.62
الكفاح من أجل الدقة معامل ألفا العام للبُعد = 0.697	33	0.593	**0.75	**0.55	35	0.556	**0.81	**0.69
	34	0.625	**0.70	**0.52	36	0.697	**0.75	*0.37
تطبيق المعارف السابقة معامل ألفا العام للبُعد = 0.696	37	0.539	**0.82	**0.56	39	0.696	**0.70	*0.39
	38	0.493	**0.83	**0.60				
الخلق والتصور والابتكار معامل ألفا العام للبُعد = 0.740	40	0.721	**0.57	**0.42	45	0.735	**0.52	*0.34
	41	0.706	**0.66	**0.50	46	0.709	**0.65	**0.48
	42	0.708	**0.61	**0.49	47	0.713	**0.63	**0.46
	43	0.708	**0.61	**0.49	48	0.716	**0.60	**0.46
	44	0.748	-	-	49	0.748	-	-
التفكير التبادلي معامل ألفا العام للبُعد = 0.671	50	0.637	**0.51	*0.38	53	0.539	**0.87	**0.64
	51	0.725	-	-	54	0.622	**0.55	**0.50
	52	0.586	**0.80	**0.52	55	0.648	**0.71	*0.36
الاستعداد للتعلم المستمر معامل ألفا العام للبُعد = 0.906	56	0.881	**0.86	**0.79	59	0.876	**0.88	**0.81
	57	0.882	**0.88	**0.79	60	0.906	**0.76	**0.65
	58	0.876	**0.88	**0.81				

(1) معامل الارتباط بالبُعد في حالة وجود درجة العبارة ضمن الدرجة الكلية للبُعد

*** دال إحصائيًا عند مستوى (0.05)   ** دال إحصائيًا عند مستوى (0.01)**

وأسفرت النتائج أن جميع العبارات ثابتة، باستثناء العبارات (11، 29، 44، 49 ،51)، لذا تم حذفها.

- حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارة والدرجات الكلية للبُعد الفرعي الجدول رقم (2).

كما تم حساب ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس عادات العقل بطريقتين:

الأولى عن طريق معامل ألفا لـ كرونباخ، والثانية عن طريق معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ سبيرمان- براون Spearman-Brown، فوُجد أن معاملات ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي للمقياس بالطريقتين مرتفعة، الجدول رقم (1).

2-1-3-11 صدق مقياس عادات العقل

تم حساب صدق عبارات مقياس عادات العقل عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبُعد الفرعي الجدول رقم (2).

يتضح من الجدول السابق أن معامل ألفا لـ كرونباخ لكل بُعد فرعي أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة، وذلك باستثناء العبارات (11، 29، 44، 49، 51)، لذا تم حذفها. وأن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) مما يدل على الاتساق الداخلي، وثبات جميع عبارات المقياس.

وأن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من العبارات التي تم الإبقاء عليها، والدرجة الكلية للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) أو مستوى (0.05) مما يدل على صدق جميع عبارات مقياس عادات العقل. من الإجراءات السابقة تأكد للباحثة ثبات وصدق مقياس عادات العقل.

2-3-11 مقياس فعالية الذات الأكاديمية

يهدف المقياس إلى تقدير الذات الأكاديمية لدى طالبات الدراسات العليا قبل تطبيق التجربة وبعدها. ويتكون المقياس في صورته الأولية من (50) عبارة، منها (30) عبارة موجبة الاتجاه، (20) عبارة سالبة الاتجاه. وقد تمت الاستعانة بالدراسات السابقة لتحديد أبعاد المقياس ومحتواه (ريزونو، 2000م؛ سالم، 2002م؛ سعيدة وسالم، 2012م؛ شرف الدين، 2010م؛ شعله، 2010؛ Adler, 1969 ؛ White, 2000؛ Anderson, 2004).

حساب صدق المحكمين: قامت الباحثة بعرض المقياس على عدد من المحكمين في تخصصي المناهج وطرق التدريس وعلم النفس،

للحكم على مدى مناسبة صياغة العبارات. ثم طُبّق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالبة، وتم حساب ثبات المقياس وصدقه كما يلي:

11-3-2-1 ثبات مقياس فعالية الذات الأكاديمية

حساب ثبات عبارات المقياس:

- حساب معامل ألفا لـ كرونباخ وأسفرت تلك الخطوة عن أن جميع العبارات ثابتة، باستثناء العبارات (17،19،39،44،49،50)، لذا تم حذفها.
- حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارة والدرجات الكلية للمقياس. ووُجِد أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا، مما يدل على

جدول رقم (3)

معاملات ثبات عبارات مقياس فعالية الذات الأكاديمية (ن = 40)

العبارات	معامل ألفا	معامل الارتباط بالبُعد	العبارات	معامل ألفا	معامل الارتباط بالبُعد	العبارات	معامل ألفا	معامل الارتباط بالبُعد	العبارات	معامل ألفا	معامل الارتباط بالبُعد
1	0.963	0.46**	14	0.962	0.81**	27	0.963	0.52**	40	0.962	0.83**
2	0.962	0.78**	15	0.962	0.77**	28	0.962	0.73**	41	0.963	0.45**
3	0.962	0.73**	16	0.962	0.79**	29	0.962	0.82**	42	0.962	0.86**
4	0.962	0.85**	17	0.964	-	30	0.963	0.50**	43	0.962	0.78**
5	0.963	0.48**	18	0.963	0.67**	31	0.962	0.76**	44	0.964	-
6	0.962	0.75**	19	0.964	-	32	0.962	0.80**	45	0.962	0.78**
7	0.963	0.53**	20	0.963	0.61**	33	0.962	0.83**	46	0.963	0.48**
8	0.963	0.66**	21	0.962	0.79**	34	0.963	0.54**	47	0.962	0.70**
9	0.963	0.44**	22	0.963	0.57**	35	0.963	0.38*	48	0.963	0.70**
10	0.962	0.80**	23	0.963	0.48**	36	0.963	0.52**	49	0.965	-
11	0.962	0.76**	24	0.962	0.79**	37	0.963	0.52**	50	0.964	-
12	0.962	0.68**	25	0.962	0.83**	38	0.964	0.40**			
13	0.962	0.89**	26	0.962	0.79**	39	0.966	-			
معامل ألفا العام للمقياس = 0.963						معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان/براون = 0.966					

* دال إحصائيًا عند مستوى (0.05) ** دال إحصائيًا عند مستوى (0.01)

الاتساق الداخلي وثبات جميع عبارات مقياس فعالية الذات الأكاديمية.

- تم حساب الثبات الكلي للمقياس بطريقتين: الأولى عن طريق معامل ألفا لـ كرونباخ، والثانية عن طريق معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ سبيرمان- براون، ووُجد أن معاملات الثبات الكلي للمقياس بالطريقتين مرتفعة، الجدول رقم (3).

يتضح من الجدول السابق أن معامل ألفا لـ كرونباخ للمقياس في حالة حذف كل عبارة من عباراته أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للمقياس في حالة وجود جميع العبارات، باستثناء العبارات (50،49،44،39،19،17)، لذا تم حذفها. أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة (التي تم الإبقاء عليها) والدرجة الكلية للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) أو مستوى (0.05) مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات عبارات المقياس. من الإجراءات السابقة تأكد للباحثة ثبات وصدق مقياس فعالية الذات الأكاديمية.

4-11 تجربة البحث:

قامت الباحثة بتطبيق نموذج التعلم التأملي بهدف مساعدة طالبات الدراسات العليا على تطبيق التعلم التأملي بمراحله الثلاث، والتي تتضمن خمسة مجالات رئيسة للتعلم التأملي. ويمكن تلخيص كيفية تطبيق التعلم التأملي بالخطوات الآتية:

1-1-1 **التخطيط للتعلم التأملي**: وتبدأ عملية التخطيط بشرح نموذج التعلم التأملي للمتعلمات وتدريب المجموعة التجريبية على تطبيقه.

2-1-1 **تطبيق التعلم التأملي**: تتم عملية تطبيق التأمل من خلال تطبيق مجالات التأمل المختلفة والموضحة بالنموذج وهي: التعلم التأملي في المادة، التعلم التأملي الشخصي، التعلم التأملي النقدي، التعلم التأملي المهني (التطبيقي)، التعلم التأملي في البدائل، التعلم التأملي البحثي من خلال أوراق العمل التي أعدتها الباحثة، وتعتمد هذه الخطوة على ممارسة الكتابة التأملية قبل عملية التعلم وأثناؤها وبعدها، حيث عملت الباحثة على تزويد الطالبات بالنماذج التي يتم العمل عليها قبل عملية التعلم (الإرسال بالبريد الإلكتروني)، ونماذج أخرى يتم العمل عليها وكتابتها أثناء عملية التعلم، ونماذج أخرى يحدد لها وقت معين نهاية المحاضرة؛ لممارسة التأمل بعد عملية التعلم.

3-1-1 **تقويم التعلم التأملي**: من خلال تطبيق التأمل الختامي الذي يهدف إلى تقييم وإصدار الأحكام حول عملية التعلم والممارسات التعليمية التي تمت، وتقديم التغذية الراجعة من خلال النماذج المعدة لذلك.

جدول رقم(4)

اختبار(ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في (عادات العقل، فعالية الذات الأكاديمية)

المتغير	المجموعة التجريبية (ن = 23)		المجموعة الضابطة (ن = 25)		قيمة(ت) ودلالتها
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
المثابرة	28.30	16.58	33.04	15.15	1.03 غير دالة
التحكم بالتهور	14.83	8.90	16.44	7.67	0.67 غير دالة
الإصغاء بفهم	13.74	7.93	16.44	7.48	1.22 غير دالة
التفكير بمرونة	13.87	8.10	15.64	7.11	0.80 غير دالة
التفكير حول التفكير	14.35	8.48	16.36	7.65	0.86 غير دالة
الكفاح من أجل الدقة	11.39	6.75	12.60	6.09	0.65 غير دالة
تطبيق المعارف السابقة	8.48	5.12	10.40	4.86	1.33 غير دالة
الخلق والتصور والابتكار	22.35	13.12	25.08	11.28	0.77 غير دالة
التفكير التبادلي	13.30	7.70	14.60	6.69	0.62 غير دالة
الاستعداد للتعلم المستمر	15.52	9.50	17.52	8.39	0.77 غير دالة
الدرجة الكلية لعادات العقل	156.13	39.34	178.12	40.17	1.87 غير دالة
فعالية الذات الأكاديمية	95.43	26.31	109.20	32.43	1.62 غير دالة

4-1 تطبيق تجربة البحث:

11-5-1 التطبيق القبلي لأدوات البحث: تم التطبيق القبلي لأدوات البحث على عينة البحث في يوم1435/ 4/ 10هـ، وتم جمع نتائج التطبيق القبلي للمجموعتين: التجريبية والضابطة، تمهيداً لمعالجتها إحصائياً، وكانت النتائج كما يلي:

11-5-2 نتائج تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي، تم التحقق من تجانس المجموعتين في القياس القبلي في كل من: (عادات العقل، فعالية الذات الأكاديمية)، وذلك باستخدام اختبار (ت) T-test للعينتين المستقلتين.

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس عادات العقل، ومقياس فعالية الذات

جدول رقم (5)

مربع إيتا ونتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في (عادات العقل) في القياس البعدي

المتغير	المجموعة التجريبية (ن = 23)		المجموعة الضابطة (ن = 25)		قيمة(ت) ودلالتها	مربع إيتا (h2)
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
المثابرة	46.43	3.84	33.08	15.41	**4.19	0.2765
التحكم بالتهور	23.65	1.80	17.24	8.14	**3.84	0.2427
الإصغاء بفهم	22.91	2.43	17.20	8.05	**3.39	0.1995
التفكير بمرونة	22.70	2.32	16.28	7.65	**4.00	0.2578
التفكير حول التفكير	23.78	1.83	16.76	7.85	**4.34	0.2909
الكفاح من أجل الدقة	18.39	2.27	12.68	6.12	**4.35	0.2915
تطبيق المعارف السابقة	14.04	1.49	10.44	4.98	**3.45	0.2057
الخلق والتصور والابتكار	37.17	3.31	25.96	11.84	**4.54	0.3099
التفكير التبادلي	20.96	3.96	15.08	7.09	**3.58	0.2179
الاستعداد للتعلم المستمر	24.26	1.45	18.52	8.75	**3.23	0.1850
الدرجة الكلية لعادات العقل	254.30	18.86	183.24	84.05	**4.12	0.2692

** دال إحصائيًا عند مستوى (0.01)

الأكاديمية في القياس القبلي؛ وهذا يعني أن المجموعتين متكافئتان.

3-1-1 التدريس للمجموعتين: قامت الباحثة بتدريس المجموعة الضابطة وفق الطريقة المعتادة. كما تم تدريس المجموعة التجريبية وفق نموذج التعلم التأملي بعد تدريبهن عليه، وشرح مفاهيم النموذج، وخطواته، وشرح أوراق العمل الخاصة بالنموذج، والمطلوب منهن عمله وفق النموذج. واستمرت التجربة اثني عشر أسبوعاً.

4-1-1 التطبيق البعدي لأدوات البحث: بعد الانتهاء من مفردات المقرر أعيد تطبيق أدوات البحث على عينة البحث في يوم 1435/ 7/ 13هـ، وتم جمع نتائج التطبيق القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة تمهيداً لمعالجتها إحصائياً.

ثاني عشر- نتائج البحث

1-12 الفرض الأول:

للتحقق من صحة الفرض الأول الذي ينص على أنه: «يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات البعدية لطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في عادات العقل» تم استخدام اختبار (ت) T-test للعينتين المستقلتين، ومربع إيتا Eta-Square (h2)لحساب حجم تأثير التعلم التأملي على تنمية عادات العقل لدى طالبات الدراسات العليا، وكانت النتائج كما بالجدول رقم (5).

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوي 0.01 بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لمقياس عادات العقل في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية في جميع الحالات، أي: إن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس عادات العقل أعلى بدلالة إحصائية من نظائرها لدى المجموعة الضابطة.

تشير قيم مربع إيتا التي امتدت من 0.1995 إلى 0.3099 إلى أن التعلم التأملي له تأثير كبير في تنمية الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس عادات العقل لدى طالبات المجموعة التجريبية.

لقد أيدت هذه النتيجة العديد من الدراسات السابقة التي أكدت على فاعلية التعلم التأملي وأثره في التعلم، حيث تتفق هذه النتيجة مع نتيجة(Hedberg, 2009) التي توصلت إلى أن ممارسة التأمل أدى إلى إحداث تعلم أعمق لدى طلاب المرحلة الجامعية، كما تتفق مع دراسة كلٍّ من لافي (2011م)، والصافوري وعمر (2013م) Didiو (2011)، و Agouridas (2007)، وفتح الله (2011م) التي توصلت إلى أن نشاط المتعلم في المواقف التعليمية المختلفة يؤدي إلى تحسين مستوى العادات العقلية لدى المتعلمين.

ويمكن تفسير فاعلية التعلم التأملي في تنمية عادات العقل في ضوء ما تضمنه استخدام النموذج المقترح للتعلم التأملي والذي تضمّن التعلم التأملي في المادة، والتعلم التأملي الشخصي، والتعلم التأملي النقدي، والتعلم التأملي المهني، والتعلم التأملي في البدائل، والتعلم التأملي البحثي، والتعلم التأملي الختامي حيث أتيح للطالبات الوقت الكافي للتأمل والكتابة، والمناقشة، والحوار، الأمر الذي أدّى إلى نمو عادات العقل لدى المجموعة التجريبية متفوقاً بدلالة إحصائية على المجموعة الضابطة. يضاف إلى ذلك أن تضمين المحاضرات للتدريبات والأنشطة وأوراق العمل كان له الأثر الكبير على نمو عادات العقل، كما أن إجراءات التعلم التأملي كانت مثيرة،

جدول (6)

مربع إيتا واختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في (فعالية الذات الأكاديمية) في القياس البعدي

المتغير	المجموعة التجريبية (ن = 23)		المجموعة الضابطة (ن = 25)		قيمة (ت) ودلالتها	مربع إيتا (h2)
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
الدرجة الكلية لفعالية الذات الأكاديمية	199.65	12.22	143.40	43.67	6.18**	0.4536

** دال إحصائيًا عند مستوى (0.01)

كما وصفتها المتعلمات. ومما يلفت الانتباه هنا وجود فروق دالة إحصائياً في جميع أبعاد مقياس عادات العقل، وهذا يفسر طبيعة التعلم التأملي الذي يُعنى بمساعدة المتعلمة على التفكير بعمق لحل المشكلات، كما يعنى بإكسابهنّ مهارة التقويم والوعي بالذات. كذلك ساعدهن على ربط الأفكار بالخبرات السابقة. وفي هذا الصدد يشير كوستا وكاليك (2003م أ) إلى أنه عندما يطور المتعلمون عادات العقل ذات الصلة بالتأمل فإنهم يدركون بماذا وكيف يفكرون، ومن خلال عملية مشاركة الآخرين في التأملات يُكْسِب الطلاب والطالبات تعلمهم معنى جديدًا.

من النتائج يتضح أن الفرض الأول قد تحقق؛ حيث أشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس عادات العقل في القياس البعدي لصالح متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية. وأن التعلم التأملي له تأثير كبير في تنمية عادات العقل.

2-12 الفرض الثاني:

للتحقق من صحة الفرض الثاني الذي ينص على أنه «يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات البعدية لطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في فعالية الذات الأكاديمية» تم استخدام اختبار (ت) للعينتين المستقلتين، ومربع إيتا لحساب حجم تأثير التعلم التأملي على فعالية الذات الأكاديمية، الجدول رقم (6).

يتضح من الجدول (6) وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى 0.01 بين متوسطي

درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية لفعالية الذات الأكاديمية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، أي: إن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي أعلى بدلالة إحصائية من نظيره في المجموعة الضابطة.

تشير قيمة مربع إيتا التي بلغت 0.4536 إلى أن التعلم التأملي له تأثير كبير في تنمية فعالية الذات الأكاديمية لدى طالبات المجموعة التجريبية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلٍّ من شرف الدين (2010م) التي أشارت إلى فاعلية نموذج تعليمي وتأثيره على فاعلية الذات لدى طلاب الدراسات العليا. ودراسة شعلة (2010م) التي توصلت إلى أثر مفهوم الذات الأكاديمية في الإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين. كما تتفق أيضا مع دراسة white (2000) التي توصلت إلى أن تدريب المعلمين على برنامج تدريب الأقران ذو فعالية في تنمية الذات الأكاديمية. لكنها تختلف مع دراسة سعيدة وسالم (2012م) و Anderson (2004) التي توصلت إلى عدم وجود أثر للاستراتيجية المستخدمة على الذات الأكاديمية. ويمكن تفسير فاعلية التعلم التأملي على تنمية الذات الأكاديمية، بأنه ناتج عن اعتماد البحث على تطبيق نموذج التعلم التأملي والذي ركّز على تأمل المتعلمات في المادة العلمية بداية من قراءاتهن المادة العلمية التي قُدمت لهن، كذلك مناقشة الأفكار أثناء عملية التعلم، وتقييمهن لأدائهن ومدى نجاحهن في تنفيذ ما خططن له، كل ذلك أدّى إلى نمو الذات الأكاديمية لديهن. كما أن ممارسة التأمل الشخصي الذي يهدف إلى فهم معنى التعلم لدى المتعلمين، ويركز على وجهات نظرهم ورؤاهم، من خلال اعتماد التعلم على تركيز طالبات الدراسات العليا على إبداء وجهات نظرهن ورؤيتهن لعملية التعلم أكثر من التركيز على المادة العلمية. بالإضافة إلى اعتماد النموذج على التأمل البحثي الذي يركز على المشكلات الميدانية التي يمكن بحثها، وقدرتهن على تطوير المواضيع البحثية، وتكوين مشكلة حقيقية – وهو مركز عناية الطالبات في مرحلة الدراسات العليا– له أثر كبير في نمو الذات الأكاديمية. كما أن ارتكاز النموذج – أيضاً– على التأمل النقدي الذي ركّز على التحديات التي واجهتها المتعلمات في التخطيط، وتأملهن في الأخطاء الصادرة والأحداث غير المتوقعة له أثر في نمو الذات الأكاديمية. كذلك ممارسة المتعلمات للتأمل الختامي والتي شملت تقديم وجهات نظرهن حول المادة العلمية والاستراتيجيات والأنشطة والتقويم أدّى إلى نمو الذات الأكاديمية.

وتـرى الباحثـة أن هـذا النـوع مـن التأمـل يناسـب أهـداف مرحلـة الدراسـات العليـا، التـي تركـز عـلى بـروز شـخصية المتعلـمات في إبـداء وجهـات نظرهـن مـن خـلال كتاباتهـن العلميـة وآرائهـن الشـخصية. كـما أن رغبـة طالبـات الدراسـات العليـا، ودافعيتهـن في تعلـم نـماذج واسـتراتيجيات حديثـة كان لـه الأثـر الفعّـال في تنميـة الـذات الأكاديميـة لـدى المتعلـمات. كـما تـرى الباحثـة -أيضًـا- كـون التعلـم التأمـلي أسـلوباً جديـداً ونوعًـا مختلفًـا مـن التعلـم، أدّى إلى نمـو الـذات الأكاديميـة لديهـن، وشـعورهن بجـدواه وحداثتـه، ومواكبتهـن للتطـورات الحديثـة، وارتباطـه بـما يـدور في الميـدان، ويذكـر Bandura (1998) أن الـذات الأكاديميـة تعمـل عـلى تنميـة الأحـكام الشـخصية للفـرد حـول قدراتـه، واسـتخدامه للمهـارات المعرفيـة، والمثابـرة في إيجـاد حلـولٍ للمشـكلات المختلفـة، وتسـاعد عـلى رفـع دافعيـة المتعلمـين نحـو وضـع الأهـداف المختلفـة التـي تحقـق غاياتهـم. قـد يكـون لبيئـة التعلـم أثنـاء تطبيـق التجربـة الأثـر الكبـير عـلى نمـو الـذات الأكاديميـة؛ لأن تنفيـذ طالبـات الدراسـات العليـا للأنشـطة المختلفـة وأوراق العمـل الفرديـة والجماعيـة قـد أسـهم في تبادلهـن لأفـكار إيجابيـة وخـبرات مختلفـة، فالاسـتماع والنقـاش مـع الأخريـات في تجاربهـن وخبراتهـن يعـد نشـاطاً فكريـاً لـه تأثـير إيجـابي عـلى الفـرد.

مـن إجمـالي النتائـج يتضـح أن الفـرض الثـاني تحقـق، لوجـود فـرق دال إحصائيًـا بـين متوسـطي درجـات المجموعتـين التجريبيـة والضابطـة في الدرجـة الكليـة لمقيـاس فعاليـة الـذات الأكاديميـة في القيـاس البعـدي لصالـح متوسـط درجـات طالبـات المجموعـة التجريبيـة، وأن التعلـم التأمـلي

جدول (7)

اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للدرجات الكلية لكل من: عادات العقل وفعالية الذات الأكاديمية بالمجموعة التجريبية

المتغير	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		قيمة (ت) ودلالتها
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
عادات العقل	156.13	39.34	254.30	18.86	19.23**
فعالية الذات الأكاديمية	95.43	26.31	199.65	12.22	4.63**

** دال إحصائيًا عند مستوى (0.01)

جدول رقم(8)

نسبة الكسب المعدلة لـ Blake ، في الدرجات الكلية لطالبات المجموعة التجريبية في:

عادات العقل وفعالية الذات الأكاديمية

المتغير	متوسط التطبيق القبلي	متوسط التطبيق البعدي	النهاية العظمى للاختبار	درجة الكسب*	نسبة الكسب المعدلة لـ Blake
عادات العقل	156.13	254.30	275	98.17	1.18
فعالية الذات الأكاديمية	95.43	199.65	220	104.22	1.31

* درجة الكسب = (متوسط القياس البعدي - متوسط القياس القبلي)

لـه تأثـير كبـير في تنميـة فعاليـة الـذات الأكاديميـة.

3-12 الفرض الثالث:

للتحقـق مـن صحـة الفـرض الثالـث الـذي ينـص عـلى أنـه «يوجـد فـرق دال إحصائيـا بـين متوسـطي الدرجـات الكليـة للقياسـين القبـلي والبعـدي في كل مـن: عـادات العقـل، وفعاليـة الـذات الأكاديميـة، لـدى طالبـات الدراسـات العليـا بالمجموعـة التجريبيـة» تـم اسـتخدام اختبـار (ت) T-test للعينتـين المرتبطتـين، وحسـاب نسبة الكسـب المعدلـة لـ بـلاك Modified Blake's Gain Ratio فكانـت النتائـج كـما بالجدولـين رقـم (7) و(8).

يتضـح مـن الجـدول السـابق وجـود فـرق دال إحصائيًـا عنـد مسـتوى (0.01) بـين متوسـطي درجـات القياسـين القبـلي والبعـدي في كل مـن عـادات العقـل، وفعاليـة الـذات الأكاديميـة بالمجموعـة التجريبيـة؛ وذلـك لصالـح متوسـط درجـات القيـاس البعـدي، أي: إن متوسـطات الدرجـات الكليـة لطالبـات المجموعـة التجريبيـة في: عـادات العقـل، وفعاليـة الـذات الأكاديميـة بالمجموعـة التجريبيـة في القيـاس البعـدي أعـلى بدلالـة إحصائيـة مـن نظائرهـا في القيـاس القبـلي.

يتضـح مـن الجـدول (8) أن قيمـة نسـبة الكسـب المعدلـة لـ بـلاك في حالـة متغـير عـادات العقـل تسـاوي (1.18)، وهـي القيمـة التـي تشـير إلى أن التجربـة مقبولـة الفعاليـة. وهـذا يشـير إلى أن التعلـم التأمـلي متوسـط الفعاليـة في تنميـة عـادات العقـل لـدى طالبـات الدراسـات العليـا بجامعـة الإمـام محمـد بـن سـعود الإسـلامية. وأن قيمـة نسـبة الكسـب المعدلـة لـ بـلاك في حالـة متغـير فعاليـة الـذات الأكاديميـة تسـاوي (1.31)، وهـي القيمـة التـي تشـير إلى أن التجربـة فعَّالـة؛ وهـذا يشـير إلى أن التعلـم التأمـلي فعَّـال في تنميـة فعاليـة الـذات الأكاديميـة لـدى طالبـات الدراسـات

العليا.

تتفق هذه النتيجة مع نتيجة كلٍّ من (Hedberg (2009، و) Agouridas، وDidi (2013) (2007، كما تتفق مع ما ذكره كوستا وكاليك (2003م ب) وهو أن الغاية من التأمل هي مساعدة المتعلمين على تحمل مسؤولية أكبر تجاه ما يكتبون، كي يعرفوا أنه يجب أن يفهم الآخرون ما هو مكتوب، ويتعلموا كيف يتوقعون إجابة الآخرين من خلال التقييم الذاتي. وتتفق كذلك مع ما أشار إليه الشريف (2013م) في أن التعلم التأملي أداة تعلم قوية تساعد في النمو المهني.

ويمكن تفسير ذلك بأن طالبات الدراسات العليا حصلن على المعلومات الكافية عن نموذج التعلم التأملي، من خلال الشرح والتفسير للنموذج قبل تطبيقه، وتدريب المتعلمات على استخدامه وتوظيفه، حيث تضمنت التجربة مادة تعليمية نظرية تم إعدادها بالرجوع إلى المصادر التربوية الحديثة، كما أن تدريب طالبات الدراسات العليا على كيفية الكتابة التأملية وتطبيقهن لهذا النموذج أثناء التجربة أدّى إلى وجود فروقات دالة بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مقياسي عادات العقل والذات الأكاديمية. وقد لاحظت الباحثة أثناء تطبيق التجربة تفضيل طالبات الدراسات العليا هذا النوع من التعلم نظرًا لما يحققه من شعور المتعلمات بالثقة بالنفس في مواجهة مَهام التعلم، بالإضافة إلى وعيهن بعملية التعلم، وتقييمهن لها. حيث يذكر المخلافي (2002م) أنه لم تعد أدوار الطالب الجامعي مقتصرة على تلقي المعلومات وحفظها واسترجاعها، بل هو عضو مشارك في الموقف التعليمي، كما أنه مقوِّمٌ للممارسات التدريسية.

ومن إجمالي نتائج الفرض الثالث يتضح أنه قد تحقق، لوجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في عادات العقل، وفعالية الذات الأكاديمية لصالح متوسط درجات القياس البعدي في الحالتين. وأن التعلم التأملي فعَّال في تنمية فعالية الذات الأكاديمية، ومتوسط الفعالية في تنمية عادات العقل لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

ثالث عشر- التوصيات:

1. تدريب أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية على تطبيق التعلم التأملي.
2. إدراج التعلم التأملي عند إعداد الخطط الدراسية ضمن مفردات مقرري طرق التدريس والاتجاهات الحديثة في طرق التدريس.

3. تصميم محتوى المناهج الدراسية في مرحلة الدراسات العليا بحيث تتضمن الأسئلة التأملية التي تساعد المتعلمين على الممارسة التأملية.
4. إجراء مزيد من الدراسات باستخدام نماذج مختلفة للتعلم التأملي.
5. رابع عشر- المقترحات:
6. استخدام نموذج التعلم التأملي في تدريس مقررات مختلفة في مرحلة الدراسات العليا.
7. إجراء دراسة أثر التعلم التأملي في تنمية متغيرات أخرى: مهارات التفكير الإبداعي، الذكاءات المتعددة، التحصيل الدراسي.
8. فاعلية التعلم التأملي في تنمية الكفايات المهنية لدى طالبات المرحلة الجامعية.

المصادر والمراجع

أولاً- المصادر والمراجع العربية:

أبو جادو، انتصار. (2011م). أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تحسين التحصيل ومفهوم الذات الأكاديمية لدى طالبات الصف الثالث الأساسي. دراسات العلوم التربوية: الاردن، 38، 456-466.

أحمد، صفاء. (2008م). فاعلية أنموذج تأملي مقترح في تدريس التاريخ لتنمية الفهم القرائي ومهارات التفكير والوعي بما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس: القاهرة، 141، 164-204.

الثبيتي، مليحان. (2000م). الجامعات: نشأتها، مفهومها، وظائفها. دراسة وصفية تحليلية. المجلة التربوية: الكويت، 14 (54)، 211-260.

جان، خديجة. (2010م). دور الأعمال البحثية في مقررات الدراسات العليا بكليات التربية في دعم التقارب العربي. المؤتمر القومي السنوي السابع عشر، مصر «التقارب العربي في برامج التعليم الجامعي وقبل الجامعي» 10-11 نوفمبر.

الحارون، شيماء. (2012م). برنامج تدريبي مقترح قائم على مدخل كتابة السجلات التأملية في تنمية مهارات التفكير التأملي والكفايات المهنية لدى معلمي العلوم. مجلة التربية العلمي: مصر، 3(15)، 77-122.

الخضير، خضير. (2008م). الانضمام لمنظمة التجارة العالمية والتحديات للجامعات المحلية في الدول العربية. ورقة مقدمة إلى المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم العالي في الدول العربية. جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، 24-27، الظهران.

دانيلسون، تشارلوت. (2013). تحسين الممارسة المهنيّة إطار للتعليم، ترجمة مدارس الظهران الأهلية، الدمام: دار الكتاب التربوي.

ريزونو، روبرت. (2000م). بناء تقدير الذات في المدارس الابتدائية دليل المعلم. ترجمة مدارس الظهران الأهلية، الدمام: دار الكتاب التربوي.

ريزونو، روبرت؛ دوسا، جيل. (2002م). بناء تقدير الذات في المدارس الثانوية. ترجمة مدارس الظهران الأهلية، الدمام: دار الكتاب التربوي.

سالم، محمد. (2002م). طبيعة فعالية الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. المؤتمر العلمي السنوي العاشر، التربية وقضايا التحديث والتنمية في الوطن العربي، مصر، 2، 385-421.

سعودي، محمد؛ وعبد الوهاب، داليا. (2013م). أثر برنامج تدريبي لاستثارة الدافعية الأكاديمية الداخلية في تقدير الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة

ذوي العجز المتعلم بمدينة الطائف. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مصر، 1(37)، 117-170.

سعيدة، أماني؛ وسالم، سيد. (2012م). أثر التفاعل بين فعالية الذات الأكاديمية وكل من استراتيجيتي التساؤل الذاتي والتفكير بصوت مرتفع على كل من مراقبة الفهم والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات الجامعة. دراسات عربية في علم النفس، البحرين، 11(4)، 687-755.

السليم، ملاك. (2009م). فاعلية التعلم التأملي في تنمية المفاهيم الكيميائية والتفكير التأملي وتنظيم الذات للتعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية. دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصر , *147*, 90 – 128.

الشامي، حمدان. (2012م). علاقة بعض العوامل المؤثرة في التسرب الجامعي بعادات العقل لدى عينة من الطلاب المتسربين من جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مصر، 1(26)، 203-233.

شاهين، محمد. (2012م). واقع الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها باتجاهاتهم نحو التطور المهني الذاتي في ضوء بعض المتغيرات. مجلة جامعة الأزهر، غزة، 14(2)، 181-208.

شرف الدين، نبيل. (2010م). تطوير نموذج تعليمي توافقي وتأثيره في فاعلية الذات الأكاديمية المدركة لدى طلاب الدراسات العليا التربوية. المؤتمر السنوي العربي الخامس، الاتجاهات الحديثة في تطوير الأداء المؤسسي والأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي النوعي في مصر 14-15 أبريل.

الشرقاوي، منى. (2011م). المشكلات المؤثرة على جودة إعداد طلاب الدراسات العليا في خدمة الفرد طبقا لنظام الساعات المعتمدة. المؤتمر العلمي الدولي الرابع والعشرين للخدمة الاجتماعية «الخدمة الاجتماعية والعدالة الاجتماعية» مصر، 2957-6029.

الشريف، خالد. (2013م). التعلم التأملي مفهومه تطبيقاته. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

شعلة، الجميل. (2010م). أثر تفاعل مفهوم الذات الأكاديمي مع وجهة الضبط على كل من قلق الاختبار والإنجاز الأكاديمي لدى طلاب التدريب الميداني بكلية المعلمين جامعة أم القرى. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، 3 (34)، 393-437.

الشويرخ، صالح. (1432). الصحيفة التدريسية: أهميتها ووظيفتها في التنمية المهنية لمعلمي اللغة. مجلة العلوم العربية، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، 8، 231-277.

الشويقي، أبو زيد. (2010م). النموذج البنائي للعلاقة بين الذكاء العلمي والذكاء العام وفعالية الذات والتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، مصر، 42، 58-108.

الصافوري، إيمان؛ وعمر، زيزي. (2011م). تنمية عادات العقل والتحصيل لدى طالبات المرحلة الثانوية من خلال تدريس مادة التربية الأسرية. المؤتمر السنوي العربي السادس لتطوير برامج التعليم العالي النوعي في مصر والوطن العربي في ضوء متطلبات عصر المعرفة، مصر، 13-14 ابريل، 1647-1669.

طراد، حيدر. (2012). أثر برنامج كوستا وكاليك في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام عادات العقل لدى طلبة المرحلة الثالثة في كلية التربية الرياضية. مجلة علوم التربية الرياضية، كلية التربية، جامعة بابل، 5(1)، ، 225-264.

العتيبي، وضحى. (2014م). فاعلية تدريس العلوم وفق نموذج مقترح قائم على التعلم التأملي في تنمية مهارات التفكير التأملي والفهم القرائي للنصوص العلمية لدى طالبات المرحلة المتوسطة. مجلة القراءة والمعرفة، جمهورية مصر العربية: القاهرة، جامعة عين شمس، كلية التربية، 149، ج2، 175-213.

العساف، صالح. (2000م). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الطبعة الثانية، الرياض: مكتبة العبيكان.

فتح الله، مندور. (2011م). فعالية نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في العلوم وعادات العقل لدى تلاميذ الصف السادس

الابتدائي بمدينة عنيزة بالمملكة العربية السعودية. المجلة التربوية، الكويت، (98)، 145-199.

فضل الله، محمد؛ وقناوي، شاكر. (2010م). فاعلية برنامج قائم على المدخل التأملي في تعديل المعتقدات المعرفية للطالب معلم اللغة العربية وتوجيه ممارساته التدريسية نحو التدريس الإبداعي. المؤتمر العلمي السادس عشر مستقبل إعداد المعلم في كليات التربية وجهود الجمعيات العلمية في عمليات التطوير بالعالم العربي 28-29 مارس، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، الامارات، 29، 143-206.

كوستا، آرثر؛ وكاليك، بينا. (2003م أ). استكشاف وتقصي عادات العقل. ترجمة مدارس الظهران الأهلية، الدمام: دار الكتاب التربوي.

كوستا، آرثر؛ كاليك، بينا. (2003م ب). تفعيل وإشغال عادات العقل. ترجمة مدارس الظهران الأهلية، الدمام: دار الكتاب التربوي.

كوستا، آرثر؛ كاليك، بينا. (2003 م ج). تقويم عادات العقل. ترجمة مدارس الظهران الأهلية، الدمام: دار الكتاب التربوي.

كوستا، آرثر؛ كاليك، بينا. (2003 د). تكامل عادات العقل والمحافظة عليها. ترجمة مدارس الظهران الأهلية، الدمام: دار الكتاب التربوي.

لافي، فتحية. (2011م). فعالية برنامج مقترح في تدريس مادة التاريخ قائم على عادات العقل لتنمية مهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. (رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة قناة السويس، العريش).

مارزانو، روبرت؛ بيكرنج، د. ج؛ أريدوندو، د. (1999م). أبعاد التعلم بناء مختلف للفصل المدرسي. ترجمة: جابر عبد الحميد جابر وآخرون، القاهرة: دار قباء.

محمد، زبيدة قرني. (2005م). التفاعل بين خرائط التفكير وبعض أساليب التعلم وأثره في تنمية كل من التحصيل والتفكير التأملي واتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي في مادة العلوم، دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصر، 149، 182-236.

المخلافي، محمد. (2002م). بناء أداة لتقييم كفاءة الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس الجامعي في جامعة صنعاء. مجلة البحوث والدراسات التربوية، مركز البحوث والتطوير التربوي، اليمن، (16)، 113-169.

ثانياً- المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة :

References

Abu Jado, I. (2011). The Impact of Using Strategies in Active Learning in the Development of Performance and the Concept of Academic Self of the Basic Third Class Students (*in Arabic*). *Studies of Educational Sciences*, (38), 456-466.

Adams, C. (2006). Power Point habits of mind and class room culture. *Journal of curriculum studies*, *38*(4), 389-411.

Adler, A. (1969). *The science of living*. New York: Doubleday (Anchor Books).

Agouridas, V., & Race, P. (2007). Enhancing knowledge management in design education through systematic reflection practice. *Concurrent Engineering-Research and Applications, 15*(1), 63-76.

Ahmed, S. (2008). The Effectiveness of Reflective Model Proposed in the Teaching of History for the Development of Reading Comprehension and Thinking Skills and Awareness of what's Behind the Knowledge of the First Secondary Class Students (*in Arabic*). Studies in the Curriculum and Teaching Methodologies. Egyptian Society of Curricula and Teaching Methodologies. College of Education. Ain-Shams University. *141*, 164-204.

Al-Assaf, S. (2000). *Introduction to the Entrance to Behavioral sciences* (*in Arabic*). Second edition, Riyadh: Obeikan Bookshop.

Alchuirkh S. (1432 AH). The Teaching Journal: Its Iimportance and Function in Professional Development for Language Teachers (*in Arabic*). *Arabic Magazine Science*, *8*, 231-277.

Al-Otaibi, W. (2014). Effectiveness of The Teaching of Science in Accordance with the Proposed Model is Based on Reflective Learning in the Development of Reflective Thinking and Reading Comprehension Scientific Texts of the Intermdiate Stage Students (*in Arabic*). *Reading and Knowledge Magazine, the Arab Republic of Egyp*t: Cairo, Ain Shams University,

Faculty of Education, *149*(2), 175-213.

Alsafory, I., & Omar, Z. (2011). *The Habits of Minds and Academic Performance among High School Students through the Teaching of Family Education* (*in Arabic*). The Sixth Annual Conference of Arab Higher Education to Develop Specific Programs in Egypt and the Arab World in the Light of the Knowledge Age Requirements April 13 to 14, 1647-1669.

Al-Saleem, M. (2009). The Effectiveness of Reflective Learning Concepts in Chemical Development and Reflective Thinking and Organizing Self -Learning among High School Students (*in Arabic*). *Studies in Curriculum and Teaching Methodologies*, Egypt, *147*, 90-128.

Althbyta, M. (2000). Universities: Evolutions, Concept, and Functions. Analytical and Descriptive Study (*in Arabic*). *Educational Journal*, *14*(54), 211-260.

Anderson, K. (2004). *Effects of Participation in Reflective Writing Program on Middle School Student Academic Self-Effecacy and Self-Regulated Learning Strategy Use*. Doctoral Dissertation, University of Golorado: Denver.

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory**,** *American psychologist*, *14*, 1175-1184.

Bandura, A. (1998). *Selfefficacy*: *the exercise of control*. New York: Freeman.

Barnett, R. (1992). *Improving higher education*. Buckingham: SRHE/open university press.

Cohen, E; Fischl, D. (2012). Reflective Writing in Pre-Service Teachers' Teaching: What does it Promoted? *Australian Journal of Teacher Education, 37*(10), 20-36.

Costa, A., & Kallick, B. (2003A). *Activation and Engagement of Habits of Mind* (*in Arabic*). Translated by National Schools Dhahran, Dammam: Al-ketab Al-Tarbawi House.

Costa, A., & Kallick, B. (2003B). *Assessment of Habits of Minds* (*in Arabic*). Translated by National Schools Dhahran, Dammam: Al-ketab Al-Tarbawi House.

Costa, A., & Kallick, B. (2003C). *Exploration and Investigation of the Habits of the Mind* (*in Arabic*). Translated by National Schools Dhahran, Dammam: Al-ketab Al-Tarbawi House.

Costa, A., & Kallick, B. (2003D). *Integration and Maintenance of Habits of Minds* (*in Arabic*). Translated by National Schools Dhahran, Dammam: Al-ketab Al-Tarbawi House.

Danielson, C. (2013). *Improving the Professional Practice Framework for Education* (*in Arabic*). Translation National Schools Dhahran, Dammam: Al-ketab Al-Tarbawi House.

Daudelin, M. (1996). Learning from experience through reflection. *Organizational Dynamics, 24*(3), 36-48.

Didi, Asiyath; Sullivan, Terence; Ueyama, Takeyuki. (2013). *Interactive reflective teaching that enhances teaching, learning and research in graduate education.* 2nd International Higher Education Teaching and Learning Conference 2013, University of New England.

El-Sharif, K. (2013). *Learning Concept Reflective Applications* (*in Arabic*). Alexandria: Al-Jamaeah AlJadeeedah.

Erik, H. Rebecca, H.Erin, M. (2009). *Improving Secondary School Students Achievement Using Intrinsic Motivation* (ED504829).

Eva, G. (2002). Toward Dynamic Assessment of Reading: Applying Metacognitive Awareness Guide to Reading Assessment Tests**.** *Journal of Reading, 22*, 283-298.

Fathallah, M. (2011). The Effectiveness of the Model Dimensions of Learning Marzano in Conceptual Understanding in Science and Habits of Mind Development at the sixth grade in Onaizah Saudi Arabia students (*in Arabic*). *Educational Journal*, (98), 145-199.

Hedberg, P. (2009). Learning Through Reflective Classroom Practice: Applications to Educate the Reflective Manager. *Journal of Management Education, 33*(1), 10-36.

Jean, K. (2010). *The Role of Research Studies in Postgraduate Courses in Faculties of Education in Support of Arab Rapprochement* (*in Arabic*). The 17th Seventh Annual National Conference. Egypt "Arab Rapprochement in University Education programs and Pre-University" 10-11 November.

Khudair, K. (2008). *Joining the World Trade Organization and the Challenges of Local Universities in the Arab countries* (*in Arabic*). Paper presented to the Second Conference of the Planning and Development of Higher Education in the Arab countries, King Fahd University of Petroleum and Minerals, 24-27, Dhahran.

Lafy, F. (2011). *The Effectiveness of a Proposed Program in the Teaching of History Based on the Habits of the Mind for the Development of Decision-making Skills of Junior High School Students* (*in Arabic*). Unpublished PhD thesis, Faculty of Education, Al-Arish.

Marzano, R; Pickering, D. G. & Arredondo, D. (1999). *Learning Dimensions Are a Different Building of the School Classroom (in Arabic*). Translated by: Jaber Abdul Hamid Jaber et al., Cairo: Dar Quba.

Mikhlafi, M. (2002). Building Tool for Assessment of Teaching Performance Efficiency to a Member of the Teaching Staff at the University of Sanaa (*in Arabic*). *Research and Educational Studies Journal, the Center for Educational Research and Development*, (16), 113-169.

Moon, J. (1999). *Reflection in Learning and Professional Development*. Kogan Page,London. On the link http://books.google.co.in/books/about/Reflection_in_Learning_and_Professional.html?id=BElv74ouVP8C 10/11/2014.

Pollard, A. (2002). Reflective *Teaching Effective and evidence informed professional practice*, London and New York: Continuum.

Pruzek, R. (2000). *Relationships among parent self-efficacy. Childrens foundations for achievement. Childrens habits of mind and academic achievement*. Master Dissertation in Educational Psychology. Administration and counselling. California State University. Long Beach.

Razuno, R. & Dosa, J. (2002). *Building Self- assessment in Secondary Schools* (*in Arabic*). Translated by National Schools, Dhahran, Dammam: Al-ketab Al-Tarbawi House.

Razuno, R. (2000). *Building Self-esteem in Elementary School Teacher's Guide*. Translated by National Schools (*in Arabic*). Dhahran, Dammam: Al-ketab Al-Tarbawi House.

Sable, D. (2010). *Reflective Learning: Educating Managers for a Sustainable World. Proceedings of the 40th Atlantic Schools*. Paper presented at the of Business conference, Saint Mary's University, 2010, p. 499-516.

Saudi, M. & Abdul Wahab, D. (2013). The Impact of a Training Program to Raise the Internal Academic Motivation in Academic Self-esteem and Academic Achievement among a Sample of Middle School Students with Learner Deficit in Taif (*in Arabic*). *Arab Studies in Education and Psychology*, *37*(1), 117-170.

Shami, H. (2012). Some Factors Affecting the University Drop-out Habits of Mind among a Sample of Students who Drop out of King Faisal University Saudi Arabia (*in Arabic*). Arab Studies in Education and Psychology, *26*(1), 203-233.

Sharaf al-Din, N. (2010). *Development of an Educational Consensual Model and its Impact on the Effectiveness of Academic Self of Postgraduate Students* (*in Arabic)*. The fifth Annual Arab Conference, Recent Trends in Institutional Performance and Academic Quality in Higher Education Institutions in Egypt. 14-15 April.

Sharkawy, M. (2011). *Problems Affecting the Quality of the Preparation of Graduate Students in the Service of the Individual in Accordance with the System of Credit Hours* (*in Arabic*). The twenty-fourth International Scientific Conference of Social Service "Social Work and Social Justice" Egypt 2957-6029.

Shuala, J. (2010). The Impact of the Interaction of Academic Self-concept with Target Control of the Test of Academic Achievement and Concern for Field Training of Students at Teachers College - Umm Al Qura University (*in Arabic*). *Journal of the Faculty of Education* - Ain Shams University, *34*(3), 393-437**.**

Thorpe, M. (2000). Reflective learning and distance learning – made to mix by design and by assessment. *Information Services and Use, 20*, 145-158.

Valli, L. (1997). Listening to other voices: A description of teacher reflection in the unitedstates. *Pedagogy journal of Education*, *72*(1), 67-88.

White, P. (2000). *Promoting Mathematics Achievement, Academic Efficacy and Cognitive Development of art-risk Adolescents Through Deliberate Psychological Education, Adolescence*. Doctoral Dissertation, University of Houston.

الشعور بالوحدة النفسية و علاقته بإدمان استخدام الإنترنت لدى طلاب جامعة شقراء

تركي محمد العطيان (*)

أستاذ علم النفس المشارك

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

(قدم للنشر في 1438/04/30 هـ؛ وقبل للنشر في 1438/8/11 هـ)

ملخص الدراسة : هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على نوع العلاقة الارتباطية بين الشعور بالوحدة النفسية وإدمان استخدام الإنترنت لدى طلاب جامعة شقراء، كما سعت الدراسة إلى فحص الفروق بين أفراد عينة الدراسة في كل من الشعور بالوحدة النفسية وإدمان الإنترنت، والتي تعزى لمتغير المستويات الدراسية (الأعلى والأدنى)، استخدم في الدراسة الحالية المنهج الوصفي بإسلوبيه (الارتباطي/ المقارن)، وقد تكونت عينة الدراسة من (600) طالب جامعي، منهم (300) طالب من المستويين (الأول والثاني) الجامعي، و(300) طالب من المستويين (السابع والثامن) الجامعي، وقد تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (19 – 26) عاما، بمتوسط عمري قدره (22.10) وانحراف معياري (2.3)، وبعد تحليل بيانات الدراسة إحصائياً توصل الباحث إلى نتائج تشير إلى انتشار الشعور بالوحدة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب الجامعة، كما تبين أن طلاب الجامعة من المستويات الدنيا (الأول والثاني) أكثر شعورا بالوحدة النفسية من قرنائهم من طلاب الجامعة من المستويات العليا (السابع والثامن الجامعي)، بينما لم يتبين وجود فروق بين أفراد عينة الدراسة من طلاب الجامعة من المستويات العليا والمستويات الدنيا في إدمان استخدام الإنترنت. كذلك أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباط إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الشعور بالوحدة النفسية وإدمان استخدام الإنترنت لدى جميع أفراد العينة من طلاب الجامعة.

كلمات مفتاحية: الشعور بالوحدة النفسية، إدمان استخدام الإنترنت، الوحدة الاجتماعية، المنحى السلوكي، المنحى المعرفي.

*****

The feeling of loneliness and its relationship with internet addiction among male students in Shaqra University

Alotayan, Turki. M (*)

Associate professor, Head of Psychology Department

Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University Riyadh

(Receivied 28/1/2017 ; accepted for publication 7/5/2017)

Abstract:The current study aimed to investigate the relationship between the feeling of loneliness and internet addiction among a sample of male students in Shaqra University. It also aimed to make a comparison between the subgroups according to academic achievement levels.As the current study seeks to know the relationship between the variables, the researcher adopted the analytical descriptive comparative methodology.After statistically analyzing the data, the results indicate that there is a positive significant correlation relationship between the feeling of loneliness and internet addiction among the study sample.

Key Words: feeling of loneliness, Internet addiction, social loneliness, behavior approach, cognitive approach.

(*) للمراسلة:
أستاذعلم النفس المشارك، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ص ب 101872/ الرمز البريدي 11665/ الرياض/ بريد الروضة، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:
Associate Professor of Psychology, College of Social Sciences, Imam Muhammad ibn Saud Islamic University, P.O. Box 101872, Riyadh, 11665, Kingdom of Saudi Arabia.

Email: alotayan@hotmail.com

ejournal.nbu.edu.sa

DOI: 10.12816/0037201

1 – 1 مقدمة:

يعد الشعور بالوحدة النفسية loneliness أحد المشكلات النفسية المهمة التي تأخذ اهتماماً كبيراً في مجال علم النفس، وذلك نظرا لكونها خبرة مؤلمة وبغيضة وغير سارة يعيشها الفرد، وتعيق تواصله الإيجابي مع الآخرين، ويفقد فيها الفرد الشعور بالسعادة، ويفقد فيها القدرة على عقد صداقات وعلاقات اجتماعية جيدة مع آخرين ذوي أهمية لديه (أحمد، 2010، ص: 698؛ قشقوش، 1983م، ص: 187).

ويشار للشعور بالوحدة النفسية على أنه إحساس الفرد بوجود فجوة نفسيةpsychological gap تباعدية بين الشخص وموضوعات مجاله النفسي إلى درجة يشعر فيها بافتقاد التقبل والحب من جانب الآخرين، بحيث يترتب على ذلك حرمان الفرد من أهلية الانخراط في علاقات مثمرة ومشبعة مع أي من الأشخاص، وموضوعات الوسط الذي يعيش فيه، ويمارس دوره من خلاله (قشقوش، 1988م، ص:9؛ حسين، 1994م، ص: 195).

كما يعرف الشعور بالوحدة النفسية «بأنه فقد الإحساس بكون الفرد مرتبطا بالآخرين، ويصاحبه شعور بالاكتئاب والعزلة والشعور بالنبذ من الآخرين، كذلك يكون الشخص عالي الحساسية وقابلاً للانجراح النفسي» (Willock, 2012, p. 34).

بينما ينظر إليه آخرون على أنه حالة نفسية ناتجة عن العلاقة الواقعية بين الفرد وبين ما يؤمله ويتمناه في علاقته (الحسين، 2003م، ص: 369).

ويعد الشعور بالوحدة النفسية شعورا مؤلما، ويمثل خبرة غير سارة تترك الشخص المستهدف الذي يخبرها مهزوزاً ومجروحاً دائماً، غير شاعر بالحب والتقبل من الآخرين (Rokach, 1990, p. 41)، حيث يمثل الشعور بالوحدة النفسية خبرة سلبية يفتقد فيها الفرد وجود شخص آخر في حياته يصادقه، ويكون فيها شاعرا بالفقد عندما يغيب الشخص الذي يمثل أهمية لديه، ويصاحب هذا الشعور حزن وفقدان الأمن (Buckloz, & Cotton, 1999, p. 211).

ومن جهة أخرى يعد الإنترنت من التطورات التكنولوجية الحديثة التي أفادت الإنسان في مجالات حياته المختلفة، حيث إن للإنترنت واستخداماته فوائد عديدة للإنسان، إن أحسن استخدامه، كما تمثل استخداماته في الوقت نفسه خطراً إن أساء الإنسان استخدامه، فهو مثل أي تقدم تكنولوجي لها فوائده وأضراره. ويعد الإنترنت أفضل وسيلة للحصول على المعلومات، كما أنه وسيلة للمعاملات التجارية، والصداقة والمراسلة، وكذلك العبث والأذى، وبما أنه قد سمي بالشبكة العنكبوتية فأن البعض قد يقع في خيوط وشباك لا نهاية لها، وبذلك يسيء استخدامه ويفرط فيه ويعتمد عليه بشكل شبه تام، ويصبح شغله الشاغل، وبهذا يفقد استقلاليته ويصبح أسيراً للإنترنت الذي أصبح يتحكم في كل أنشطة حياته، وهو ما يطلق عليه إدمان الإنترنت

(أحمد، 2013م، ص: 3).

لذا، فإن الدراسة الحالية سعت إلى إلقاء الضوء بشكل علمي على نوع العلاقة الارتباطية بين الشعور بالوحدة النفسية وإدمان استخدام الإنترنت لدى طلاب جامعة شقراء، وذلك لتكون نتائج هذه الدراسة بمثابة نقطة الانطلاق لإعداد مزيد من البحوث المستقبلية، التي تسعى لإعداد برامج إرشادية لخفض الشعور بالوحدة النفسية، ولتوجيه الشباب بما فيهم طلبة الجامعة لاستخدام الإنترنت بطريقة مثالية.

1 – 2 مشكلة الدراسة:

ينظر للشعور بالوحدة النفسية على أنه يمثل خبرة غير سارة، ويشير إلى عدم التوافق النفسي والاجتماعي، وتؤكد وجود صعوبة في الاندماج الاجتماعي للأشخاص الذين يعانون منه، لذا فهو يعد خبرة مهمة تتطلب مزيدا من الفحص والتشخيص (عبدالرحيم، 2001م، ص: 18).

ويؤكد البعض على أن خبرة الشعور بالوحدة النفسية يعد إحدى المشكلات النفسية المنتشرة لدى الراشدين، ولدى الشباب الجامعي بصفة خاصة، فهي مرحلة يتعرض فيها الأفراد لخوض هذه الخبرة البغيضة,(Bragg, 1979, p. 6109; Wood, 1984, p. 1938)

لذا، يمكن أن نقول إن الشعور بالوحدة النفسية أصبح مشكلة منتشرة وذات تأثير سلبي، يعاني منها الأفراد الذين يخبرونها في مرحلة ما من مراحلهم العمرية، ومن أكثر الفئات التي تتعرض لهذه الخبرة فئة الشباب الجامعي، ولكن بدرجات متفاوتة (النبهان، حسن، والجمالي، 2005م). خصوصا إذا تم ادراك أن خبرة الشعور بالوحدة النفسية لدى الأفراد تعكس أوجه عجز في مستويات كل من التوافق الانفعالي والمهارات الاجتماعية وهذه من متطلبات البعد عن الشعور بالوحدة (Margalit, 2012, p. 20).

وحيث إن الفرد في هذه الأيام يقضي ساعات طويلة مستخدماً الإنترنت ، والذي يعد من الوسائل التكنولوجية الحديثة المهمة للتواصل الاجتماعي وتبادل المعلومات بين الأفراد، كما أنه يجعل الحياة أسهل، ولكنه قد يصبح مشكلة إذا أسيء استخدامه، حيث اتضح أن إدمان الأفراد على استخدام الإنترنت يعقبه شعور بالقلق إذا توقفوا عن استخدامه ، وهذه مشكلة تواجه فئات عمرية مختلفة ومن تلك الفئة طلبة الجامعة، وبالتالي فكثرة استخدامهم للإنترنت قد يدفعهم للوحدة والإنعزال(Odac & Kalkan, 2010). إذ تبين وجود علاقة موجبة بين إدمان استخدام الإنترنت وتكرار استخدامه بكل من القلق والعزلة النفسية الاجتماعية(Mazalin & Moor, 2004, p. 100).

ويؤكد ذلك ما اعتبره ياو و زهونج (2014م) بأن إدمان الإنترنت اضطراباً سريرياً جديداً، ويمكن أن يؤثر على قدرة الفرد في التحكم في مسار

حياتـه اليومـي، وذلـك مـن خـلال وجـود مشـكلات اجتماعيـة ومهنيـة ونقـص في العلاقـات لديه. لـذا يعد إدمـان الإنترنـت حالـة نفسـية تـؤذي الفـرد، وتعيـق تحقيقـه للتوافـق الاجتماعـي والمهنـي .كـما تؤكـد شـند أن الأفـراد المدمنـين عـلى الإنترنـت يعانون مـن بعض الاضطرابـات النفسـية عنـد التوقـف عـن اسـتخدام الإنترنـت ومنهـا التوتـر النفسـي، والقلـق، وتركيـز التفكـير بشـكل قهـري حـول الإنترنـت ومـا يجـري فيـه، وأحـلام وتخيـلات ، وحـركات إراديـة ولاإرادية مرتبطـة بالإنترنـت لتخفيـف أو تجنـب أعـراض الانسـحاب (شـاهين، 2013،ص:143-142).

وقـد وجـد أن هنـاك ارتباطـاً إيجابيـاً بـين الشـعور بالوحـدة النفسـية والتواصـل الاجتماعـي مـن خـلال الإنترنت كوسـيلة للتواصل البينشـخصية بين الأفراد، وأيضـاً ارتبطـت بشـكل ملحـوظ بالقلـق الاجتماعـي (Caplan, 2007).

ولتوضيح أن هناك مشـكلة تسـتحق البحث ، فقد أشـارت نتائـج دراسـات عديـدة أجريـت في كل مـن البيئـة الأجنبيـة والعربيـة إلى ارتباط الشـعور بالوحدة النفسـية إيجابيـاً بإدمـان الإنترنـت لـدى الأفـراد مـن شرائـح عمريـة ومجتمعية متنوعـة ،وخاصة لـدى طلبة الجامعـة ،كما تـم الإشـارة إليها سـابقا.

(شـاهين، 2013م؛ أبوشـندي، 2015م؛ الكحكـي، 2009م؛ Matanda, Jenvey & Phillips, 2004; Caplan, 2007; Bonetti, Campbell & Gilmore, 2010; Huang et al., 2014; Odac & Kalkan, 2010; Pontes, Griffiths & Patrao, 2013; Saleem, Tufail, Khan, & Ismail, 2015; Martina & Schumacharb, 2003; Ayas & Horzum, 2014; Oguz & Cakir, 2014; Karapetsas et al., 2013; Ezoe & Toda, 2013; Yao & Zhong, 2014; Btachnio et al., 2016; Song, et al., 1014; Ozdemir et al., 2014; Whitty & Mclauglin, 2007; Prizza, Pacilli & Dinelli, 2004)

بينـما لم تشـير دراسـات أخـرى لوجـود علاقـة ارتبـاط دالـة إحصائيـاً بـين الاسـتخدام السـيئ للإنترنـت والشعـــور بالوحـــدة النفسيـــة لدى طـلبـــة الجامعـــة (Odaci & Çelik, 2013).

وفي ضـوء هـذه الدراسـات النفسـية المعنيـة بدراسـة الشـعور بالوحدة النفسـية وعلاقته بإدمان اسـتخدام الإنترنـت، ومـا توصلـت إليه مـن نتائج ، تتضـح أهميـة طـرح هـذه المشـكلة لدراسـة خبرة الشـعور بالوحـدة النفسـية كإحـدى المشـكلات النفسـية المهمـة ٍ وعلاقـة ذلـك بإدمـان اسـتخدام الإنترنـت، والتـي قـد يترتـب عليهـا عـدد مـن التصرفـات السـلبية لـدى الأفـراد، خاصـة شريحة طلبـة الجامعـةٍ ممـا قـد يدفعهـم للانعزال والشـعور بالوحـدة و يعيـق توافقهـم النفسي و الاجتماعـيٍ وهـذا مـا سـتحاول كشـفه هـذه الدراسـة. إضافـةً لعقـد مقارنـة بـين أفـراد عينة الدراسـة مـن طلاب

جامعة شقراء في ضوء المستوى الدراسي (الأدنى/ الأعلى)، وإخضاعها للبحث العلمي للسعي لإيجاد إجابات لتلك التساؤلات المطروحة، وخصوصا أنها تتصدى لمتغيرات نفسية مهمة، قد يترتب عليها سلوك سلبي آخر وسوء توافق إجتماعي ونفسي لشريحة عمرية وتربوية مهمة وهي طلاب الجامعة.

ومما سبق تحددت مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي:

ما نوع العلاقة الارتباطية بين الشعور بالوحدة النفسية وإدمان استخدام الإنترنت لدى طلاب جامعة شقراء ؟ وستجيب الدراسة على التساؤلات الآتية:

الأول: ما مدى انتشار الشعور بالوحدة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب جامعة شقراء ؟

الثاني: ما الفروق بين مجموعتي الدراسة الفرعية في درجة الشعور بالوحدة النفسية تعزى للمستويات الدراسية (الأول والثاني) و(السابع والثامن) الجامعي بشقراء ؟

الثالث: ما الفروق بين مجموعتي الدراسة الفرعية في درجة إدمان الإنترنت تعزى للمستويات الدراسية (الأول والثاني) و(السابع والثامن) الجامعي بشقراء ؟

1 – 3 أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية لتحقيق الهدف الرئيس الآتي:

التعرف على نوع العلاقة الارتباطية بين الشعور بالوحدة النفسية وإدمان استخدام الإنترنت لدى طلاب جامعة شقراء ؟

ويتفرع منه الأهداف التالية:

- الأول: التعرف على مدى انتشار الشعور بالوحدة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب جامعة شقراء.
- الثاني: التعرف على الفروق بين مجموعتي الدراسة الفرعية في درجة الشعور بالوحدة النفسية تعزى للمستويات الدراسية (الأول والثاني)و(السابع والثامن)الجامعي بشقراء.
- الثالث: التعرف على الفروق بين مجموعتي الدراسة الفرعية في درجة إدمان الإنترنت تعزى للمستويات الدراسية (الأول والثاني) و(السابع والثامن) الجامعي بشقراء .

1 – 4 أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في كل من الجانب النظري و الجانب التطبيقي، حيث إنها تُعْنَى بدراسة الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته بإدمان الإنترنت لدى طلاب جامعة شقراء الذين يمثلون شريحة عمرية وتربوية مهمة.

فمن حيث الأهمية النظرية، سعت الدراسة

الحاليـة إلى عرض لبعض الأطر النظرية والدراسـات العربيـة والأجنبيـة لتوضيح الجانـب المعرفي لمتغيرات الدراسـة وهـي الشـعور بالوحـدة النفسـية وإدمـان الإنترنـت، وهـي متغيرات نفسـية مهمة لهـا مبرراتها وأسبابها وتتطلب إجـراء المزيد من البحـوث العربية لمعرفـة نـوع العلاقـة الارتباطيـة بـين هـذه المتغيرات لـدى طـلاب الجامعـة، لكـي تزيد مـن المعرفـة لدى المعنيـين بهـذا الجانـب من الدراسـات.

أما بالنسـبة للأهمية العملية، فنتائج هذه الدراسـة وما سـتتوصل له من توصيات فستسـهم في مساعدة صانـع القـرار للتدخل لرسـم خطـط فعلية إرشـادية وقائيـة وعلاجيـة للحد مـن تفاقم بعض المشـكلات النفسـية المهمـة، حيـث إنهـا سـتوفر بعـض البيانات والنتائـج المبنيـة عـلى البحـث تمهيـداً لإعـداد برامج إرشـادية للطـلاب مناسـبة للتصـدي للمتغـيرات السـلبية، وللحد مـن تفاقمها ولتجنيب الأفراد سـوء التوافـق النفـسي، ومسـاعدتهم على تحقيق مسـتويات مناسـبة مـن الصحة النفسـية، وذلك لحسـن اسـتثمار الطاقـات إلى أقـصى درجـة ممكنة.

ومـن جهـة أخـرى، فـإن الدراسـة الحاليـة في سـعيها لتحقيـق أهدافهـا، سـتقوم بإعـادة تقنـين مقيـاس الشـعور بالوحـدة النفسـية عـلى طـلاب الجامعـة بالبيئة السـعودية، ممـا يمثل إضافـة للمكتبة العربيـة من حيـث إعـادة تقنينها على أفـراد بالمجتمع السـعودي.

1 – 5 حدود الدراسة:

أولاً: الحدود الموضوعية

الحدود الموضوعية تتلخص في متغيرات الدراسـة، وهـي الشـعور بالوحـدة النفسـية وإدمـان اسـتخدام الإنترنـت واكتشـاف العلاقـة الارتباطيـة بينهـما لـدى عينـة مـن طـلاب جامعة شـقراء.

ثانياً: الحدود المكانية

أجريـت هذه الدراسـة بجامعة شـقراء وتحديداً على طلبة مرحلـة البكالوريوس بكلية العلوم والدراسـات الإنسـانية إحـدى كليـات جامعـة شـقراء بمحافظـة القويعيـة، وهـي إحـدى محافظـات منطقـة الرياض.

ثالثاً: الحدود الزمانية:

تـم تطبيـق إجراءات الدراسـة في الفصـل الدراسي الأول مـن العام الـدراسي 1438/ 1437هـ.

1 – 6 مصطلحات الدراسة:

1) الشـعور بالوحـدة النفسـية Feeling of loneliness

يعـرف الدسـوقي (1998، ص: 16 – 17) الشـعور بالوحدة النفسـية بأنه «إحسـاس الفرد بوجود فجـوة نفسـية تباعـد بينـه وبـين المحيطـين بـه نتيجـة افتقـاده لإمكانيـة الانخـراط في علاقـات مشـبعة ذات معنـى معهـم مما يـؤدي إلى شـعوره بعدم التقبـل والنبذ وإهمـال الآخريـن عـلى الرغـم مـن أنـه محـاط بهم»

ويتبنـى الباحـث تعريـف الدسـوقي(1998م)

كتعريف إجرائي، وهو الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على المقياس المستخدم في هذه الدراسة.

2) إدمان استخدام الإنترنت Internet addiction

تعرف بشرى أحمد، (2013، ص: 4 – 5) إدمان الإنترنت بأنه « إساءة استخدام الإنترنت، والإفراط في استخدامه، والاعتماد عليه اعتمادا شبه تام، ويشعر الفرد بالاشتياق الدائم له إذا حدث ما يمنع اتصاله بهذه الشبكة، إذ يصبح الإنترنت ومواصلة استخدامه شغله الشاغل، وبهذا يفقد الفرد استقلاليته ويصبح أسيرا للإنترنت الذي أصبح يتحكم في كل أنشطة حياته». و تشير بشرى أحمد الى أن هناك خمسة أشكال لإدمان الإنترنت وهي:

(1) إدمان الجنس sexual addiction (3) قهر الإنترنت Net compulsion

(2) إدمان العلاقات relation addiction

4)) عبء المعلومات Information overload

(5) إدمان الكمبيوتر Computer addiction

ويتبنى الباحث تعريف بشرى أحمد (2013 م) كتعريف إجرائي وهو الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على المقياس المستخدم في هذه الدراسة.

2 – 1 الإطار النظري:

2-1-1مفهوم الشعور بالوحدة النفسية:- feeling of loneliness

يعتبر الشعور بالوحدة النفسية شعور الفرد بافتقاد التقبل والتواد والحب والاهتمام من قبل الآخرين المحيطين به، بالإضافة إلى افتقاده للعديد من المهارات الاجتماعية التي تمكنه من إشباع حاجته لخوض علاقات مشبعة مع الآخرين (عبدالوهاب، 2005م).

كما يعرف الشعور بالوحدة النفسية بأنه «شعور بكون الإنسان وحيدا فاقدا للتواصل الاجتماعي مع الآخرين أو مغتربا عن الناس الإيجابيين والأماكن والأشياء» (Margalit, 2012, p. 5).

وبما أن الشعور بالوحدة النفسية يبدو كخبرة مؤلمة، يكافح الناس لتجنبها، وعدم الخوض فيها، فإن الشعور الداخلي بالوحدة النفسية يجعل الفرد يشعر بكونه وحيدا على الرغم من الظروف الخارجية المحيطة به؛ فمن الممكن أن يكون محاطاً بأصدقاء وأشخاص يمثلون مصدر الحب له، ولكنه لا يستطيع تلقي هذا الحب والشعور ممن يحبونه (Willock, Bhom, and Curtis,., 2012, p. 2).

كما يعرف الشعور بالوحدة النفسية بأنه «اضطراب في علاقات الفرد مع الذات ومع المحيطين به، ويجعله في حالة عزلة اجتماعية، مما يؤدي إلى أعراض سيكوسوماتية تبدو في شكوى من الصداع والتعب وفقدان الشهية واضطراب النوم، مما يكون له بالغ الأثر على الأداء النفسي والأكاديمي بشكل عام» (مهيوب، 2007، ص:195).ويعيق الشعور بالوحدة النفسية الأفراد عن التفاعل الإيجابي مع الآخرين، فيرغب الأفراد الذي يشعرون بالوحدة

النفسية في الابتعاد عن الآخرين، ويستمتعون بالبقاء منعزلين عن الآخرين غير قادرين على التودد إليهم ويواجهون صعوبة في استمرارية العلاقة معهم أو التمسك بصداقتهم (شقير، 1993م، ص: 126م).

حيث يمثل الشعور بالوحدة النفسية إحساس الشخص بعدم الرضا في التواصل الاجتماعي وفي العلاقات البينشخصية من حيث كم الأصدقاء ونوعيتهم، وكل الناس بغض النظر عن العمر الزمني والجنس (ذكور/ إناث) يخبرون الشعور بالوحدة النفسية في وقت ما (Margalit, 2012, p. 1).

ويوصف الشعور بالوحدة النفسية أيضاً بأنه إحساس مؤلم ومحزن، إلا أن هذه الوحدة تعد أساساً خبرة ذاتية، وهذا التفرد لهذه التجربة هو ما يجب أن تركز عليه البحوث(Rook, 1984, p. 1341).

ويرى البعض أن كل فرد يعيش خبرة الشعور بالوحدة النفسية في وقت ما في حياته فهو شعور مألوف ومفزع للفرد، وقد وصفه سوليفان Sullivan (1953, p. 290) بأنه شعور غير مبهج ومعيق للتواصل الاجتماعي الناجح مع الآخرين، ومتضمن للاحتياج إلى التواد الإنساني والتواد في العلاقات البينشخصية Willock) et al., 2012, p. 1).

وكما هو معلوم في علم الطب أن هناك علاج للأمراض العضوية بالأدوية والعقاقير، لكن الشعور بالوحدة النفسية والشعور بفقدان الأمل hopelessness واليأس despair يكون في الغالب بالحب والعاطفة .(Willock, et al., , 2012, p. 1)

2-1-1-1أسباب الشعور بالوحدة النفسية:

تتنوع أسباب الشعور بالوحدة النفسية؛ فمنها الأسباب البيئية، والتي تمثل الضغوط النفسية psychological stress التي تواجه الفرد، والتي تعد منبئا مهما للشعور بالوحدة النفسية، ومن تلك الضغوط عدم قدرة الفرد على التكيف مع الظروف المحيطة، وتفاقم العجز عن عقد الفرد لعلاقات اجتماعية ناجحة، وضعف المهارات الاجتماعية social skills لديه، مما يترتب عليه افتقاد تحقيق التواد مع الآخرين والانفصال عن أشخاص ذوي أهمية لديه، وكذلك التهميش الاجتماعي المدرك للفرد من الآخرين (Rokach, 2005, p. 479).

وقد أوضح البعض أن من أسباب الشعور بالوحدة النفسية وجود صعوبات اجتماعية في الصغر، وكذلك رفض الفرد من قرنائه الأطفال، مما يمثل مخاطرة في حدوث سوء توافق فيما بعد Margalit,) (2012, p. 4.

وقد وضح سوليفان Sullivan (1953) أن الشعور بالوحدة النفسية يكون سببه خبرة غير سارة مرتبطة بالاحتياج الإنساني للمودة والعلاقات البينشخصية المرتقبة.(Margalit, 2012, p. 5)

كذلك بين ويس Weiss (1977) أن الشعور

بالوحدة النفسية لا يرجع سببه لكون الفرد وحيدا فقط، وإنما سببه لكون الفرد فاقدا للأساليب الاجتماعية التي يحقق بها عقد صداقات وعلاقات مقربة مع الآخرين
(Margalit, 2012, p. 6).

ويشير عقل(1993م، ص: 274) إلى أن الشعور بالوحدة النفسية خلفه حالة نفسية تنتج عن إحساس الفرد بأنه ليس مقربا لدى الآخرين، حيث يفتقد الفرد انتماءه لمجموعة من الأصدقاء أو عقده لعلاقات اجتماعية ناجحة ومشبعة، هذا الشعور بالوحدة يسبب الشعور بالضيق والسأم، حيث يصاحب هذا الشعور الاكتئاب والعزلة والوحشة والغم.

وترجع أسباب الشعور بالوحدة النفسية إلى وجود ضعف أو عجز في مهارات الفرد الاجتماعية، وعدم قدرته على عقد علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين مما يعيق توافقه الاجتماعي، وقد يترتب على ذلك ظهور الاضطرابات النفسية (جلال، 1986م، ص: 468)، حيث تأكد ارتباط الشعور بالوحدة النفسية إيجابياً بالقلق والاكتئاب ومحاولات الانتحار وإدمان الكحوليات.

ويرجع سبب الشعور بالوحدة النفسية إلى إحساس الفرد بعدم التقبل من الآخرين المحيطين به، وعدم وجود أصدقاء يهتمون به، ونقص الشعور بالكفاءة الاجتماعية المدركة، حيث إن ردود الأفعال الاجتماعية للأفراد المقربين يشير إلى الصعوبات التي يواجهها الفرد في التواصل الاجتماعي (عبدالوهاب، 2005م، ص: 3).

ومن الأسباب الاجتماعية للشعور بالوحدة النفسية نقص المساندة الاجتماعية المدركة والمتلقاة من الأسرة والأصدقاء، حيث إن العلاقة الإيجابية بين الأبناء والوالدين تمد الأبناء بالمساندة الاجتماعية والانفعالية التي تعيق الشعور بالوحدة النفسية لدى الأبناء خلال مراحلهم العمرية المختلفة(عبدالوهاب، 2005، ص: 3؛ Al Yagon, 2008, p. 91)

ويرجع إريك إريكسون أسباب الشعور بالوحدة النفسية إلى فشل الفرد في تجاوز أزمة الألفة مقابل العزلة في مرحلة الشباب، مما يؤدي إلى تجنب الفرد خوض علاقات بينشخصية interpersonal relationship مما يعيق الفرد عن عقد تفاعلات اجتماعية ناجحة، وتجعله يشعر بالخواء الاجتماعي والعزلة (مهيوب، 2007م، ص:188).

2-1-1-2تصنيف الشعور بالوحدة النفسية:

قدم قشقوش (1983م، ص: 189) تصنيفا للشعور بالوحدة النفسية مكوناً من ثلاثة أنواع(الأولية والثانوية والوجودية الظرفية)، وهو مبني على تصنيف ويز (1973) Weiss والذي حددها بنوعين (العاطفية والاجتماعية) ،وهي على النحو التالي:

1. الشعور بالوحدة النفسية الأولية، فهي تعد سمة من سمات الشخصية pervasive

personality trait، أو بأنها اضطراب disturbance في سمات الشخصية، والتي تشير إلى خصائص وسمات الفرد المهيئة للشعور بالوحدة النفسية وفي الحالتين فهي ترتبط بالانسحاب الاجتماعي عن الآخرين.

2. الشعور بالوحدة النفسية الثانوية، وهي تحدث عندما تتمزق البيئة الاجتماعية للفرد، وبعد أن كانت تربطه بالآخرين علاقات سليمة ومشبعة، فهي تحدث كاستجابة من جانب الفرد لحرمان مفاجئ يطرأ على حياته مع آخرين ذوي أهمية لديه، ويتضمن هذا الشكل بعدين هما: (أ) الشعور العابر بالوحدة النفسية والذي ينتج عن فقدان الفرد المفاجئ لموضوع الحب لديه، (ب) الشعور المزمن بالوحدة النفسية الذي يتعرض له الفرد الذي قضى حياته السابقة في عزلة اجتماعية (Lynch, 1977, p. 79).

3. الشعور بالوحدة النفسية الاجتماعية social loneliness، وتتضمن صفات وخصائص البيئة الاجتماعية المحيطة بالفرد؛ ومنها عدد الأصدقاء، ودرجة التواصل الاجتماعي الإيجابي معهم، والأسرة التي يعيش فيها، حيث يفتقد الأفراد الشاعرون بالوحدة النفسية الاجتماعية للأصدقاء ولزملاء العمل المقربين ويشير هذا البعد إلى الفشل في التكامل الاجتماعي وينتج عنه الشعور بالضجر/السأم boredom والأهدف aimlessness، والاغتراب النفسي alienation، فيفتقد الفرد وجود آخرين يمثلون أهمية في حياته يشاركونه اهتماماته وأنشطته وأفكاره تساعده على التفاعل مع الآخرين، ويستمد منهم المساندة الاجتماعية. Kim, 2001, p.523). (McWhirter, 2002, p. 82

4. الشعور بالوحدة النفسية الانفعالية/العاطفية emotional loneliness وهذا ينتج عن غياب الارتباط الانفعالي ووجود الصداقة الحقيقية مع شخص آخر يشعره بالمساندة العاطفية وبالاحتواء الإيجابي ويشبع حاجته، وتشعره بالانتماء والدفع لتحقيق فاعلية إيجابية، كذلك يفتقد الفرد الأصدقاء المقربين الذين يمثلون مصدرا للإشباع العاطفي لديه وحاجته إلى الألفة والمحبة النفسية. Rosalia & Dennis 1990) ; (Van- Boarsen, 2002, p. 41 وربما يشعر الأشخاص بالوحدة النفسية الانفعالية عندما ينعزلون عاطفيا، بغض النظر عن كونهم داخل جماعة من الأصدقاء يتفاعلون معهم. وهذا النوع من الوحدة يمكن التنبؤ به من خلال غياب الارتباط والتماسك العاطفي خلال حياة الأفراد، فتتضح تلك المشكلة عندما يكون

هنـاك عجز لدى الأفـراد في القـدرة على تحقيق روابـط بينشـخصية .(Margalit, 2012, p. 10)

5. الشـعور بالوحـدة النفسـية الوجودية (الظرفيـة) existential loneliness، وتعـد بمثابـة حالـة إنسـانية طبيعيـة وخـبرة إنسـانية يعيشـها الإنسـان ويتعـذر الهروب منهـا وتنتج عـن التقـدم التكنولوجـي الخطير الذي يفشـل الأفـرد في التعايـش والتـواؤم معـه، ومـن ثـم يشـعرون بأنهـم غربـاء عـن العـالم المحيـط، مما ينتـج عنه إخفـاق في مسـايرة مقتضيـات الحياة في ثقافـة جديـدة (Portnoff, 1988, p. 551).

ويصاحـب الشـعور بالوحـدة النفسـية عـدد مـن السـلبيات التي منهـا الشـعور بفقد القدرة عـلى الدفاع عـن النفـس، وأن هنـاك أشـياء داخليـة تهاجمـه، وأيضاً يقـرر الفرد أنه لا يجـد لحياته معنـى (Willock, 2012, p. 21).

حيـث تعرف خـبرة الشـعور بالوحدة النفسـية بأنها «خـبرة نفسـية غـير سـارة، ويتصاحـب هـذا الشـعور بالحـزن والألم وفقـدان السـعادة، مع مشـاعر الوحشـة والاكتئـاب»(Margalit, 2012, p. 9)

ويعـد الشـعور بالوحـدة النفسـية خبرة سـلبية يعي بهـا الفـرد ويسـتطيع التعبـير عنهـا ويعـبر عنهـا مـن خـلال القلـق anxiety، والخـوف fear، والغضـب anger. (Willock, 2012, p. 148)

و يعـد الشـعور بالوحـدة النفسـية شـعورا مؤلما، ويمثـل خـبرة غـير سـارة تـترك الشـخص المسـتهدف والـذي يعيشـها مهزومـا ومجروحـا دائـماً، غـير شـاعر بالتقبـل مـن الآخريـن .(Rokach,1990, p. 41)

والشـخص الـذي يعيـش خـبرة الوحـدة النفسـية يكـون مسـتهدفا دائـماً للمعانـاة مـن المـرض، حيث إن الشـعور بالوحـدة النفسـية المزمـن يمثل عامـل مخاطرة عـالي الاسـتهداف للأمـراض العضويـة (Willock, 2012, p. 1).

كذلـك تبـين ارتبـاط الشـعور بالوحـدة النفسـية إيجابيـاً بالخجـل لـدى أفـراد عينـة مـن المراهقـين مـن الجنسـين (Huan, Ang, and Chye, 2014; Ayas & Horzum, 2014).

وقـد أشـارت نتائـج دراسـات سـابقة إلى ارتبـاط الشـعور بالوحـدة النفسـية إيجابيـاً بالقلـق الاجتماعـي social anxiety.. Caplan, 2007; Huan et al., 2014; Odaci, 2010)

كـما تبـين لـدى البعـض ارتبـاط الشـعور بالوحـدة النفسـية إيجابيـاً بالعزلـة الاجتماعية لدى الراشـدين من الجنسـين (Matanda et al., 2004).

وتبـين أيضـاً ارتبـاط الشـعور بالوحـدة النفسـية إيجابيـاً بالقلـق العـام والقلـق الاجتماعي لـدى الأفراد مـن الجنسـين، ومـن ذوي شرائـح عمريـة ومجتمعيـة متنوعـة((Odac & Kalkan, 2010; Caplan, 2007

حيـث يؤكـد البعـض عـلى أن المواقـف المرتبطـة بالوحـدة تعـد عامـلا مؤثـرا في عـدم التوافـق النفـسي الاجتماعـي والقلـق لـدى الأطفـال والمراهقـين

(Coplan, Closson, and Arbeau 2007).

وقد تبين أن الشعور بالوحدة النفسية منبئ بمشاعر فقدان الأمل والمزاج الاكتئابي حتى في مراحل عمرية مبكرة، فهو يعد معيقاً للصحة الانفعالية وتحقيق الأفراد للتوافق النفسي والنمو السوي. ووجد لدى الصغار أن نقص الأصدقاء المقربين في المدرسة وشعورهم بالوحدة والعزلة والاغتراب الاجتماعي يعد عامل مخاطرة مهما في حدوث مشكلات في التوافق خلال مرحلة الرشد (Margalit, 2012, p. 2)؛ فقد أشارت نتائج دراسات سابقة ارتباط الشعور بالوحدة النفسية بالاكتئاب لدى الأفراد من الجنسين ومن ذوي شرائح عمرية ومجتمعية متنوعة(Pronk et al., 2011; Conroy et al., 2010; Grove et al., 2010; Izgar, 2009).

أما بالنسبة للفروق بين الجنسين في الشعور بالوحدة النفسية، فقد تبين أن المراهقات الإناث أكثر شعوراً بالوحدة النفسية من قرنائهن الذكور ،(Prizza & Pacilli, 2004) بينما لم يتأكد وجود فروق بين الراشدين من الجنسين تعزى لمتغير الجنس في درجة الشعور بالوحدة النفسية (شاهين، 2013؛ أبوشندي، 2015).

3-1-1-2 النظريات النفسية المفسرة للوحدة النفسية:

يشير بيبلو وبيرلمان (1982) Peplau & Perlman إلى أن هناك ثلاثة مناحٍ نظرية أساسية لفهم **مفهوم الوحدة النفسية وهي: منحى الاحتياجات الإنسانية، ومنحى العمليات المعرفية، والمنحى السلوكي.**

- منحى الاحتياجات الإنسانية، فبالنسبة لهذا المنحى ينظر رواده فروم رايتشمان Fromm-Reichman وسوليفان Sullivan إلى الوحدة النفسية من خلال سياق نمائي بوصفه مرتبطا باحتياجات الفرد غير المشبعة في مجالات العلاقات الاجتماعية البينشخصية، والتي تنبيء بحدوث صعوبات في علاقات الفرد الاجتماعية في مراحل عمرية تالية (Margalit, 2012, p. 5).
- المنحى السلوكي behavior approach ، يرى مارقلت Margalit (2012, p.8) أن أنصار هذا المنحى يرون أن الشعور بالوحدة النفسية ناتج عن التعزيزات الاجتماعية غير الكامنة أو المشبعة للفرد، وذلك على اعتبار أن العلاقات الاجتماعية الناجحة بين الفرد والآخرين تعتبر في حد ذاتها تعزيزات للمهارات الاجتماعية، ومن هذا المنطلق يمكن اعتبار الشعور بالوحدة النفسية استجابة لغياب معززات اجتماعية مهمة للفرد، حيث إن الكم ونوعية التواصل البينشخصية مع الآخرين يجعل الفرد يجد الرضا والتعزيز النفسي.
- المنحى المعرفي cognitive approach، فيرى

كل من بيبلو وبيرلمان Peplau & Perlman (1989) أن الشعور بالوحدة النفسية ينتج من العزو السببي السلبي (الخاطيء) للأحداث التي تواجه الفرد وتعكس خبراته في الضغوط النفسية والفشل والاحباط، وأيضاً من خلال البعد المعرفي لدى الفرد وقناعاته حول عقده لعلاقات اجتماعية و شخصية مشبعة؛ فمن خلال العمليات المعرفية لدى الفرد يمكن التنبؤ بالوحدة النفسية، وذلك عندما يعزو الفرد أسباب مشكلاته ومواقفه الاحباطية إلى أسباب معرفية غير منطقية (Margalit 2012, p. 7).

2-1-2 مفهوم الإدمان على الإنترنت:

يعد الإنترنت من الوسائل التكنولوجية الحديثة التي يستخدمها الأفراد لتحقيق التواصل الاجتماعي مع الآخرين، ويفيد الإنترنت الإنسان في الحصول على المعلومات في مجالات الحياة المتنوعة، بل يعد من أهم مصادر المعلومات، و قد يستخدمه الأفراد في التواصل والمساندة الاجتماعية، وذلك إذا أحسن الأفراد استخدامه، ولكن قد يبالغ بعض الأفراد أو يفرطوا في استخدامه، مما يصاحب ذلك بتكوين بعض سمات للشخصية غير مرغوبة لدى الشباب والمراهقين ومنها الانفراد والشعور بالوحدة النفسية (Faiia, 2011, p. 242; Leung, 2009, p. 130).

وكذلك ارتبط إدمان الإنترنت بعلاقة موجبة بالتجنب الاجتماعي وعلاقة سالبة بالتفاعل الاجتماعي المباشر (Morsumbul 2014)).

ويعرف إدمان الإنترنت Internet addiction بأنه «أحد أنواع الإدمان، ولكن ليس له أعراض وسلوك إدمان العقاقير، وقد يعاني مدمن استخدام الإنترنت من بعض الأعراض التي تصاحب الإدمان مثل الضيق، والتقلب الانفعالي عند الحرمان من استخدام الإنترنت، والتلهف، والاشتياق لاستخدامه» (Griffiths, 1998, p. 64).

2-1-2-1 العوامل المرتبطة بإدمان استخدام الإنترنت:

أشارت نتائج دراسة سابقة أجريت حول العلاقة الارتباطية بين إدمان استخدام الإنترنت وعدد من المتغيرات النفسية الأخرى، حيث تبين وجود ارتباط إدمان الإنترنت سلبيا بكل من الذكاء الروحي spiritual intelligence، والرفاهية النفسية psychological wellbeing، وإيجابياً بالمقبولية الاجتماعية social desirability. (Waldo, 2014, p. 2006)

ويرى سيلفهوت وآخرون Selfhout et al. (2008) أن استخدام الأفراد المفرط وسوء استخدام الإنترنت أو الإدمان عليه يصاحبه تغير في المزاج، والانسحاب الاجتماعي، والصراع، والشعور بالضيق والوحدة، والتي تظهر غالبا أعراضها عند توقف الفرد عن استخدام الإنترنت، كذلك ينبغي

التفريق بين من يفرط في استخدام الإنترنت بشكل طوعي ومن يستخدمها وفقا لمتطلبات عمله التي تتطلب الإفراط في استخدام الإنترنت (شاهين، 2013م، ص: 141).

وقد تبين أن من أهم العوامل المنبئة بمشكلات استخدام الإنترنت هي التواصل الاجتماعي مع أفراد خارج النطاق الأسري/ العائلي، كما تبين أن أوضاع تشكيل الهوية وأوضاع الهوية الإنجازية السلبية قد نبأت بالمشكلات المتعلقة باستخدام الإنترنت لدى الشباب الجامعي (Ceyhan, 2010, p. 1353; Leung, 2009, p. 130).

بينما تأكد لدى آخرين أن إدمان استخدام الإنترنت والاعتماد عليه له علاقة سالبة بالتفكير الاستكشافي وأساليب تشكيل الهوية لدى الشباب الجامعي والمراهقين (Morsumbul, 2014, p. 81; Stieger, Purger, Bohm, and Voracek, 2013, p. 631)

وقد تبين وجود علاقة ارتباط إيجابية بين الاستخدام السيء للإنترنت وكل من الخجل والعدوانية لدى طلاب الجامعة من الجنسين (Odaci & Çelik, 2013)

كما ارتبط الاستخدام المفرط للإنترنت إيجابياً بالمستويات الاقتصادية الاجتماعية الأعلى لدى المراهقين من الجنسين (Prizza & Pacilli, 2004).

ولم يتأكد لدى البعض وجود علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين إدمان الإنترنت والاكتئاب لدى طلبة الجامعة من الجنسين (Ozdemir et al., 2014).

وقد تأكد لدى آخرين ارتباط إدمان الإنترنت سلبيا بكل من الذكاء الروحي spiritual intelligence والرفاهية النفسية psychological wellbeing. (Waldo, 2012)

بينما يرى البعض أن لاستخدام الإنترنت فوائد كثيرة، حيث تسهم في التواصل الاجتماعي الجيد بين الأفراد، كما أنه يسمح للمراهقين والأطفال بالإفصاح عن ذواتهم والكشف عن هويتهم بشكل أفضل (Bonetti et al., 2010; Btachnio et al., 2010).

2-2-1-2 الاتجاهات النفسية لإدمان الإنترنت:

ويرى البعض الذين يتبنون الاتجاه المعرفي أن إدمان الإنترنت قد يتسبب في حدوث تشوهات معرفية للذات؛ ومنها تقدير الذات المنخفض للفرد low self-esteem عندما يتوقف عن استخدام الإنترنت، وقد يكون سبب الاستخدام المفرط للإنترنت أن الفرد مقتنع أن ممارسته لهذا السلوك يزيد من كفاءته الشخصية واحترامه وتقديره لذاته، خاصة أن استخدام الإنترنت في التواصل الاجتماعي الناجح مع الآخرين يتم من دون أن يتعرض للمقابلة معهم وجها لوجه (Davis, 2001).

ويرى السلوكيون أن الفرد يتعرض لإدمان الإنترنت عند تكرار الاستخدام للإنترنت، وأيضاً عندما يعزز هذا السلوك بالشعور الداخلي للفرد بالرضا والسعادة عند استخدامه لشبكة التواصل

الاجتماعي في الإنترنت بعد كل مرة (أرنوط، 2007).

أما بالنسبة للفروق بين الجنسين في إدمان الإنترنت، فقد أوضحت نتائج دراسات سابقة أن الراشدين الذكور أكثر إدمانا للإنترنت من قرنائهم من الإناث (Matanda et al., 2004; Odaci & Kalkan, 2010; Saleem et al., 2015)

ولم يتأكد وجود فروق بين الراشدين من الجنسين تعزى لمتغير الجنس في إدمان استخدام الإنترنت (شاهين، 2013؛ أبوشندي، 2015).

وقد تبين لدى كارابتسس وآخرون (Karapetsas et al., 2013) أن المراهقين الأصغر سنا أكثر إدمانا على الإنترنت من قرنائهم المراهقين الأكبر سنا.

2 ـ 2 الدراسات السابقة:

يتم في هذا الجزء عرض لعدد من الدراسات السابقة التي أجريت في البيئة العربية والأجنبية حول الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته بإدمان الإنترنت وسوء استخدامه ، وقد تم ترتيب الدراسات من الأقدم إلى الأحدث على النحو الآتي:

أجرى كل من مارتينا وسكوماتشرب Martina & Schumacherb (2003) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين الشعور بالوحدة النفسية وزيادة استخدام الإنترنت لدى طلاب الجامعة. وقد تكونت عينة الدراسة من (277) من طلاب الجامعة لمرحلة البكالوريوس. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن 20٪ من أفراد العينة الكلية للدراسة ذوي المستويات الأعلى في الشعور بالوحدة النفسية تبين أنهم أكثر استخداماً للإنترنت والإيميل من أجل الحصول على المساندة الانفعالية/ العاطفية من الأصدقاء، كما قرروا أنهم بذلك يحققون مستويات عالية من الرضا الانفعالي. وقد أوضحت نتائج الدراسة أيضاً أن زيادة استخدام الإنترنت قد ارتبطت إيجابياً بالشعور بالوحدة النفسية لدى جميع أفراد العينة من طلاب الجامعة.

كما قام ماتندا وآخرون Matanda, et al., (2004) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين سوء استخدام الإنترنت والإدمان عليه والشعور بالوحدة النفسية والعزلة الاجتماعية لدى الشباب الراشدين في أستراليا. وقد تكونت عينة الدراسة من (158) راشدا أسترالياً من الجنسين. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ارتباط الشعور بالوحدة النفسية إيجابياً بالاستخدام الأكثر وإدمان الإنترنت لدى أفراد عينة الدراسة من الراشدين، ولكن تبين أن أفراد العينة الذكور أكثر إدمانا لاستخدام الإنترنت من قرنائهم من الإناث.

كذلك قام كل من بريزا وآخرون Prizza, et al., (2004) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين استخدام الإنترنت والإفراط فيه بالشعور بالوحدة النفسية لدى عينة من المراهقين من الجنسين. وقد تكونت عينة الدراسة من (331) طالباً إيطاليا من طلاب المرحلة الثانوية، منهم (267) مراهقا و(64) مراهقة، بمتوسط

عمري قدره 17٫25 وانحراف معياري (0.87) لأعمارهم الزمنية. وقد توصل الباحثون إلى نتائج تشير إلى ارتباط الاستخدام المفرط للإنترنت إيجابياً بالمستويات الاقتصادية الاجتماعية الأعلى لأفراد عينة الدراسة من المراهقين من الجنسين. كما تبين إرتفاع الشعور بالوحدة النفسية لدى المراهقات الإناث أكثر من قرنائهن من المراهقين الذكور، وأيضاً أوضحت نتائج الدراسة ارتباط الشعور بالوحدة النفسية إيجابياً بالاستخدام المفرط للإنترنت لدى أفراد العينة من المراهقين من الجنسين.

وأجرى كل من ويتي ومكلوجلين Whitty & Mclauglin (2007) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين الشعور بالوحدة النفسية و استخدام الإنترنت لدى طلاب الجامعة. وقد تكونت عينة الدراسة من (150) طالباً جامعياً لمرحلة البكالوريوس. وبعد تحليل بيانات الدراسة إحصائياً توصل الباحثان إلى أن الشعور المرتفع بالوحدة النفسية قد ارتبط إيجابياً بالاستخدام المفرط للإنترنت لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب الجامعة.

كما قامت عزة الكحكي (2009م) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الشعور بالوحدة النفسية والإفراط في استخدام الإنترنت لدى الأفراد بدولة قطر. وقد تكونت عينة الدراسة من (317) فردا من شرائح عمرية ومجتمعية متنوعة، والذين تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين 15 – 60 عاما. وبعد تحليل بيانات الدراسة إحصائياً توصلت الدراسة إلى نتائج تشير إلى وجود علاقة ارتباط إيجابي دال إحصائياً بين الشعور بالوحدة النفسية والاستخدام المفرط للإنترنت لدى أفراد عينة الدراسة .

وأجرى بونتي وآخرون Bonetti, et al., (2010) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين الشعور بالوحدة النفسية والقلق الاجتماعي واستخدام الإنترنت في التواصل الاجتماعي لدى الأطفال والمراهقين البرتغاليين. وقد تكونت عينة الدراسة من (626) من طلاب المدارس للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في البرتغال، والذين تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين 10 – 60 عاما. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج تشير إلى ارتباط الشعور بالوحدة النفسية إيجابياً بالاستخدام الأكثر وإدمان الإنترنت خلال التواصل الاجتماعي بين أفراد العينة من الأطفال والمراهقين، وذلك على الرغم من أن استخدام الإنترنت يسمح لأفراد العينة بالإفصاح عن ذواتهم والكشف عن هويتهم بشكل أفضل.

وقام كل من أوداك وكالكان Odaci & Kalkan (2010) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقية الارتباطية بين الاستخدام السيء للإنترنت وكل من الشعور بالوحدة النفسية والقلق لدى الراشدين الصغار من طلاب الجامعة. وقد تكونت عينة الدراسة من 493 طالباً جامعياً من جامعة كارادينيز التقنية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط إيجابية بين الإدمان والاستخدام السيئ لفترات

طويلة للإنترنت وكل من الشعور بالوحدة النفسية والقلق. كما تبين أيضاً أن طلاب الجامعة الذكور أكثر استخداماً للإنترنت من قريناتهم الإناث.

كما قام كل من إيزوي وتودا Ezoe & Toda (2013) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين الشعور بالوحدة النفسية وإدمان الإنترنت لدى طلاب الجامعة اليابانيين، وقد تكونت عينة الدراسة من (105) طلاب يابانيين من طلاب كلية الطب. وقد أشارت النتائج إلى ارتباط الشعور بالوحدة النفسية إيجابياً بإدمان الإنترنت لدى جميع أفراد العينة من طلاب كلية الطب اليابانيين.

وقد أجرى كارابيتساس وآخرون Karapetsas et al. (2013) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين الشعور بالوحدة النفسية وإدمان الإنترنت لدى المراهقين. وقد تكونت عينة الدراسة من (100) مراهق تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين 13 – 15 عاما بمتوسط عمري قدره 143. وجميع أفراد العينة من طلاب المدارس المتوسطة باليونان. وبعد تحليل بيانات الدراسة إحصائياً أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباط إيجابية دالة إحصائياً بين الشعور بالوحدة النفسية وإدمان الإنترنت لدى أفراد العينة من المراهقين، كما تبين أن أفراد العينة من المراهقين الأصغر سنا أكثر إدمانا على الإنترنت من قرنائهم المراهقين الأكبر سنا من أفراد العينة.

كذلك قام كل من أوداسي وشليك Odaci & Çelik (2013) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين سلوكيات الاستخدام المشكل للإنترنت لدى طلاب الجامعة بعدد من المتغيرات الأخرى ومنها الخجل shyness، والشعور بالوحدة النفسية loneliness والعدوانية aggression. وقد تكونت عينة الدراسة من (424) طالباً جامعياً بمرحلة البكالوريوس الأتراك، منهم (209) طلاب ذكور، وعدد (215) طالبة، وقد تراوحت أعمار العينة الكلية للدراسة ما بين 17–23عاما، بمتوسط عمري قدره 18,69. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط إيجابية بين الاستخدام المشكل للإنترنت وكل من الخجل والعدوانية، بينما لم يتبين وجود علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين الاستخدام المشكل للإنترنت والشعور بالوحدة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة من طلبة الجامعة الأتراك.

كما قام بونتيز وآخرون Pontes, et al., (2013) بدراسة لمعرفة الإدمان السلوكي بوصفه معوقا لتحقيق الأفراد للرفاهية النفسية. ونظرا لما تبين لدى البعض من المشكلات التي ترتبط بإدمان الإنترنت، اهتم الباحثون في هذه الدراسة بدراسة التأثيرات السلبية لإدمان الإنترنت على الصحة النفسية للأفراد. وقد هدفت الدراسة إلى فحص المشكلات التي تواجه المراهقين والأطفال الناتجة عن إدمان استخدام الإنترنت. كما سعت الدراسة إلى تحديد الخصائص السلوكية والسيكوديمجرافية للأطفال والمراهقين مدمني الإنترنت، وهدفت الدراسة أيضاً إلى إعداد نموذج من خلاله يمكن التنبؤ بإدمان

استخدام الإنترنت. وقد تكونت عينة الدراسة من (131) طفلا ومراهقا من المنتسبين في المدارس البرتغالية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن 13٪ من أفراد العينة لديهم إدمان على الإنترنت. كما تبين لدى الباحثين وجود علاقة ارتباط إيجابي دال إحصائياً بين الشعور بالوحدة النفسية والاجتماعية وإدمان استخدام الإنترنت لدى الأطفال والمراهقين من أفراد عينة البحث.

كما قام شاهين (2013م) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين الإنترنت والشعور بالوحدة النفسية لدى طلبة الجامعة بفلسطين، وقد تكونت عينة الدراسة من 450 طالباً جامعياً من الجنسين الذين تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين 19 – 26 عاما، بمتوسط عمري قدره 2271 وانحراف معياري 231. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لإدمان الإنترنت أو الشعور بالوحدة النفسية لدى أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث)، في حين تبين وجود ارتباط الشعور بالوحدة النفسية إيجابياً بإدمان الإنترنت لدى أفراد عينة الدراسة من طلبة الجامعة.

كذلك أجرى كل من إياس وهورزوم Ayas & Horzum (2014) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين الاكتئاب والشعور بالوحدة النفسية وتقدير الذات في التنبؤ بإدمان الإنترنت لدى طلبة المرحلة الثانوية. وقد تكونت عينة الدراسة من 292 طالباً بالمدارس الثانوية. وبعد تحليل البيانات إحصائياً توصلت الدراسة إلى نتائج تشير إلى ارتباط الشعور بالوحدة النفسية إيجابياً بالاكتئاب وبالتنبؤ بإدمان الأفراد على الإنترنت، كما ارتبط الشعور بالوحدة النفسية سلبيا بتقدير الذات، ولكن لم يتضح ما إذاً كان تقدير الذات منبئا لإدمان الإنترنت.

وقد أجرت كل من هوان وآخرون Huan, vet al., (2014) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين الشعور بالوحدة النفسية ومشكلات استخدام الإنترنت لدى المراهقين من الجنسين في سنغافورا. وقد تكونت عينة الدراسة من 681 مراهقا ومراهقة، منهم 49,69% من أفراد العينة ذكور، و(50,4٪) إناث، وقد تراوحت أعمار أفراد العينة الكلية للدراسة ما بين 14 و15 عاما. وبعد تحليل بيانات الدراسة إحصائياً أشارت النتائج إلى توسط القلق الاجتماعي في العلاقة بين الخجل والشعور بالوحدة النفسية، كما تبين ارتباط الشعور بالوحدة النفسية إيجابياً بإدمان وزيادة استخدام الإنترنت لدى جميع أفراد العينة من المراهقين من الجنسين، وقد تبين أيضاً ارتباط الشعور بالوحدة النفسية إيجابياً بكل من الخجل والقلق الاجتماعي لدى المراهقين.

كما قام كل من أوزديمير وكوزوكو Ozdemir & Kuzuku (2014) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين الاكتئاب والشعور بالوحدة النفسية وإدمان الإنترنت لدى عينة من الشباب التركي. وقد تكونت عينة الدراسة من 648 طالباً جامعياً

بمرحلة البكالوريوس، وقد بلغ متوسط أعمارهم الزمنية 2246، وبانحراف معياري قدره 245. وبعد تحليل بيانات الدراسة إحصائياً توصل الباحثان إلى نتائج تشير إلى ارتباط الشعور بالوحدة النفسية إيجابياً بإدمان الإنترنت، بينما لم يتأكد وجود علاقة ارتباط للاكتئاب بإدمان الإنترنت لدى أفراد العينة من طلبة الجامعة الأتراك.

وقام كل من سونج وآخرون .Song et al (2014) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين الشعور بالوحدة النفسية واستخدام الإنترنت من خلال الفيسبوك Facebook، وقد تكونت عينة الدراسة من البحوث التي أجريت وكان مجموعها 8798 فردا من شرائح عمرية ومجتمعية ومهنية متنوعة. وقد تبين لدى الباحثين وجود ارتباط إيجابي بين الشعور بالوحدة النفسية والاستخدام المفرط للإنترنت، كما تأكد للباحثين أيضاً وجود علاقة تبادلية بين الشعور بالوحدة النفسية وزيادة استخدام الإنترنت من جهة وأيضاً بين الاستخدام المفرط للإنترنت والفيسبوك والشعور بالوحدة النفسية.

وقد أجرى كل من ياو وزهونج Yaho & Zhong (2014) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين إدمان الإنترنت والمشكلات النفسية الأخرى ومنها الشعور بالوحدة. وقد تكونت عينة الدراسة من 361 طالباً جامعياً في هونج كونج. وقد أشارت الدراسة إلى نتائج تؤكد ارتباط الشعور بالوحدة النفسية إيجابياً بإدمان استخدام الإنترنت، كذلك لم يتأكد لدى الباحثين أن الاستخدام المفرط للإنترنت في التواصل الاجتماعي والصداقات يؤدي إلى خفض الشعور بالوحدة النفسية لدى أفراد العينة من طلبة الجامعة بهونج كونج.

كذلك قام أبوشندي (2015م) بدراسة للشعور بالوحدة النفسية وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى والتي منها استخدام الإنترنت، وذلك لدى طلبة الجامعة. وقد تكونت عينة الدراسة من 582 طالباً وطالبة من طلبة جامعة الزرقاء بالأردن من المنتسبين في مرحلة البكالوريوس، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية عنقودية. وبعد تحليل بيانات الدراسة إحصائياً توصل الباحث إلى نتائج تشير إلى ارتباط الشعور بالوحدة النفسية إيجابياً بالاستخدام المفرط للإنترنت. ولم يتبين وجود فروق دالة إحصائياً في الشعور بالوحدة النفسية واستخدام الإنترنت تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث).

كما أجرى كل من أوجوز وكاكير Oguz & Cakir (2014) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين مستويات الشعور بالوحدة النفسية وإدمان الإنترنت لدى المعلمين الأتراك الأكفاء. وقد تكونت عينة الدراسة من 347 معلما تركيا. وقد أشارت النتائج إلى ارتباط المستوى المتوسط للشعور بالوحدة النفسية بإدمان الإنترنت لدى أفراد العينة من المعلمين الأكفاء.

كذلك قام كل من سليم وآخرون .Saleem et al

(2015م) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين إدمان الإنترنت والشعور بالوحدة النفسية لدى طلبة الجامعة من الجنسين. وقد تكونت العينة الكلية للدراسة من 1020 طالباً جامعياً بمرحلة البكالوريوس من جامعتي باهودن زكريا والجامعة الإسلامية، وقد تكونت العينة من 510 الطلاب الذكور، و510 من الطالبات، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن ٪28 من أفراد العينة الكلية للدراسة لديهم إدمان على الإنترنت، وأن ٪135 من أفراد العينة الكلية لديهم شعور مرتفع بالوحدة النفسية. كذلك أوضحت الدراسة ارتباط إدمان الإنترنت بالشعور بالوحدة النفسية لدى طلبة الجامعة من أفراد العينة من الجنسين، ولكن تبين أن أفراد العينة الذكور لديهم إدمان أكثر على الإنترنت من قرنائهم الإناث..

كما قام بتاتشنيو وآخرون .Btachnio et al., (2016) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين الشعور بالوحدة النفسية واستخدام الإنترنت وما إذا كان الشعور بالوحدة النفسية لدى المراهقين البولنديين يعد منبئا بزيادة استخدام الإنترنت. وقد تكونت عينة الدراسة من 887 مراهقا من طلبة الصف الأول الثانوي ببولندا. وبعد تحليل نتائج الدراسة إحصائياً توصل الباحثون إلى نتائج تشير إلى ارتباط الشعور بالوحدة النفسية إيجابياً بالاستخدام المفرط للإنترنت لدى المراهقين من أفراد العينة، كما تبين أن الشعور بالوحدة النفسية لدى المراهقين الصغار ينبئ بقوة بالاستخدام المفرط للإنترنت والإدمان عليها، والإفصاح عن الذات عبر الفيسبوك Facebook.

1-2-2التعليق على الدراسات السابقة:

تشابهت جميع الدراسات السابقة من حيث الهدف، وهو دراسة العلاقة الارتباطية بين الشعور بالوحدة النفسية وزيادة استخدام الإنترنت لدى طلاب الجامعة واختلفت إلى حدٍ ما في نوع العينة، لكونها درست فئات عمرية مختلفة وبعضها من الجنسين.

وتوصلت جميع الدراسات إلى انتشار الشعور بالوحدة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب الجامعة لمرحلة البكالوريوس .وهذا أيضاً يتوافق مع ما أشارت إليه نتائج دراسات سابقة إلى وجود للشعور بالوحدة النفسية لدى الأفراد من شرائح عمرية ومجتمعية متنوعة وإلى ارتباط الشعور بالوحدة النفسية بإدمان استخدام الإنترنت أيضاً (شاهين، 2013م؛ أبوشندي، 2015؛ الكحكي، 2009؛

Matanda et al., 2004; Caplan, 2007; Bonetti et al., 2010; Huang et al., 2014; Odac & Kalkan, 2010; Pontes et al., 2013; Saleem et al., 2015; Martina & Schumacharb, 2003; Ayas & Horzum, 2014; Oguz & Cakir, 2014; Karapetsas et al., 2013; Ezoe & Toda, 2013;

Yao & Zhong, 2014; Btachnio et al., 2016; Song et al., 1014; Ozdemir et al., 2014; Whitty & Mclauglin, 2007; Prizza et al., 2004; Martin & Schumacher, 2009).

في حين ان النتيجة التي توصل إليها كارابتساس واخرون2013) Karapetsas et al ;) أكدت أن أفراد العينة من المراهقين الأصغر سنا أكثر إدمانا من المراهقين الأكبر سنا. وأشارت نتائج دراسة كل من مارتينا وسكوماتشرب Martina & Schumacherb (2003) إلى أن أفراد العينة ذوي المستويات الأعلى في الشعور بالوحدة النفسية تبين أنهم أكثر استخداماً للإنترنت من أجل الحصول على المساندة الانفعالية/ العاطفية من الأصدقاء، كما قرروا أنهم بذلك يحققون مستويات عالية من الرضا الانفعالي. كما أشار سونق وآخرون Song, et al., (1014) لوجود علاقة تبادلية بين الشعور بالوحدة النفسية وزيادة استخدام الإنترنت والعكس.

واختلفت نتيجة دراسة أودسي وسيلك Odaci & Celik, (2013) عن الدراسات السابقة المستعرضة و مع ما توصلت إليه حيت لم يجدا ارتباط بين استخدام الإنترنت والشعور بالوحدة النفسية لدى طلاب الجامعة بتركيا.

وتشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث الهدف، وكذلك الأساليب الاحصائية بما في ذلك اتباع المنهج العلمي السليم لتطبيق الدراسة(المنهج الوصفي بإسلوبيه (الارتباطي/ المقارن) أواختلفت عنهم بخصوصية المجتمع ونوع العينة ودراسة المستويات الدنيا والعليا لطلبة الجامعة.

وأستفاد الباحث في دراسته الحالية من الدراسات السابقة في تحديد المشكلة وصياغة الأسئلة والأهداف وفي اختيار الأدوات المناسبة المستخدمة في هذه الدراسة بما في ذلك المنهج المناسب وكذلك في اختيار العينة والأساليب الإحصائية المناسبة.

3-2 فروض الدراسة:

- **الفرض الأول:** تنتشر مشاعر الوحدة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب جامعة شقراء.
- **الفرض الثاني:** توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الشعور بالوحدة النفسية وإدمان استخدام الإنترنت لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب جامعة شقراء .
- **الفرض الثالث:** توجد فروق دالة إحصائياً بين مجموعتي الدراسة الفرعية في درجة الشعور بالوحدة النفسية تعزى للمستويات الدراسية (الأول والثاني) و(السابع والثامن) الجامعي بشقراء .
- **الفرض الرابع:** «توجد فروق دالة إحصائياً بين مجموعتي الدراسة الفرعية في درجة إدمان الإنترنت تعزى للمستويات الدراسية (الأول والثاني) و(السابع والثامن) الجامعي بشقراء.

3 – منهجية الدراسة وإجراءاتها:

3 – 1 منهج الدراسة:

استخدم في الدراسة الحالية المنهج الوصفي بإسلوبيه (الارتباطي/ المقارن)، لمعرفة نوع العلاقة الارتباطية بين الشعور بالوحدة النفسية وإدمان استخدام الإنترنت لدى طلاب جامعة شقراء.

3 – 2 مجتمع الدراسة:

المجتمع الفعلي للدراسة تمثل في طلاب جامعة شقراء (ذكور) والبالغ عددهم14000 الف طالب وطالبة (مكتب عمادة القبول والتسجيل بجامعة شقراء للعام الدراسي 1438-1437هـ) من المستويات الدراسية الدنيا والعليا، حيث قام الباحث بتحديد أفراد العينة النهائية للدراسة بشكل عشوائي منتظم، مع استبعاد طلاب الجامعة ذوي الظروف الخاصة ومنهم أيتام الوالدين (أحدهما أو كلاهما)، ومن لديهم حالة طلاق حديثا، تم ذلك لتحييد المتغيرات الوسيطة ذات العلاقة المحتملة مع متغيرات هذه الدراسة وعزلها.

3 – 3 عينة الدراسة:

تكونت العينة النهائية للدراسة من (600) طالب جامعي (ذكور) من الدارسين بجامعة شقراء من جميع الأقسام الأدبية والعلمية بكلية العلوم والدراسات الإنسانية والبالغ عددهم (2700) طالب وطالبة بمرحلة البكالوريوس بمحافظة القويعية التابعة لمنطقة الرياض بعد استبعاد (42) استمارة غير مكتملة البيانات(مكتب عمادة القبول والتسجيل بجامعة شقراء للعام الدراسي 1437- 1438 هـ)، منهم (300) طالبٍ من المستويين الأول والثاني الجامعي، و(300) طالبٍ من المستويين السابع والثامن الجامعي. وقد تراوحت أعمار العينة الكلية للدراسة ما بين 18 – 24 عاما، بمتوسط عمري قدره 21 عاما و10 أشهر تقريباً، وانحراف معياري قدره (3,2).

3- 4 أدوات الدراسة:

ولجمع بيانات هذه الدراسة تم استخدام أدوات القياس النفسي الآتية:

- مقياس الشعور بالوحدة النفسية، إعداد/ مجدي الدسوقي (1998).
- مقياس إدمان الإنترنت (IAS)، إعداد/ بشرى أحمد (2013).

وفيما يأتي وصف لهذه الأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية:

1-4-3مقياس الشعور بالوحدة النفسية، إعداد/ الدسوقي(1998)

وضع روسيل (1996) Russell مقياس الشعور بالوحدة النفسية الذي يعتبر النسخة الثالثة المنقحة لمقياس كاليفورنيا لوس أنجلوس للشعور بالوحدة النفسية (UCLA) University of California Los Angeles Loneliness Scale

ويتكون المقياس في صورته النهائية من (20) عشرين بندا، تم صياغتها على هيئة أسئلة ويجيب الفرد على كل سؤال بإجابة واحدة من بين أربع

اختيارات هي (أبدا، نادرا، أحيانا، دائماً). وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس من 20 – 80، والدرجة المرتفعة تشير إلى شعور شديد بالوحدة النفسية والعكس صحيح. قام معد الأداة الدسوقي (1988) بترجمة عبارات المقياس بدقة وقد تم تقنين المقياس من خلال حساب معاملات صدقه وثباته، وكذلك حساب معاييره، وقد تم حساب صدق المقياس من خلال :

1 – **الصدق البنائي/ أو التكويني construct validity**، وقد تم حساب الصدق البنائي أو التكويني للمقياس، وذلك بحساب ارتباط درجة كل بند بالدرجة الكلية على بقية البنود بعد استبعاد قيمة هذا البند من الدرجة الكلية واستخدم الباحث في ذلك مجموعة كلية قوامها (400) طالبٍ وطالبة من طلاب الجامعة(تشبه خصائص عينة الدراسة، ولكن تم استبعادها من العينة الأصلية)، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط الناتجة ما بين (0,744) ،(0,371) للذكور، وما بين (0,369) و(0,762) بالنسبة للإناث، وجميع هذه المعاملات دالة إحصائياً عند مستوى (0,01) مما يشير على اتساق المقياس وصدق بنوده في قياس ما وضع لقياسه.

2 – **كما تم حساب الصدق التمييزي discriminator validity** وذلك من خلال إجراء الباحث للمقارنة الطرفية بين مرتفعي ومنخفضي الشعور بالوحدة النفسية ، وذلك بحساب النسبة الحرجة لدرجات أعلى ٪27 ودرجات أدنى ٪27، حيث بلغت قيمة ا لنسبة الحرجة (12,66)، وتشير هذه القيمة إلى أن الفرق بين المجموعتين دال إحصائياً عند مستوى (0,01) مما يشير إلى قدرة المقياس على التمييز بين مرتفعي ومنخفضي الشعور بالوحدة النفسية.

3 – **الصدق العاملي factorial validity: واستخدم إسلوب التحليل العاملي**، حيث تم تحليل المصفوفة الارتباطية، وأديرت العوامل تدويرا متعامدا بطريقة الفاريماكس varimax بكايزر Kaiser للوقوف على التركيب العاملي للمقياس، وأشارت النتائج إلى تشبع جميع أبعاد المقياس إحصائياً مما يشير إلى صلاحيته للاستخدام.

أما بالنسبة لثبات المقياس، فقد تم حساب ثبات المقياس باستخدام الطرق الآتية:

1– **طريقة إعادة الإختبار Test-Retest Method**، وفيها قام الباحث بتطبيق المقياس ثم إعادة تطبيقه مرة أخرى بفاصل زمني قدره شهر على أفراد عينة التقنين ، وقد أشارت النتائج إلى وجود معاملات ارتباط إيجابية ودالة إحصائياً عند مستوى (0.01) مما يشير إلى ثبات الأداة.

2 – **طريقة التجزئة النصفية: Split-Half Method**، تم حساب معامل الارتباط بين درجات البنود الفردية، والبنود الزوجية لكل عينة، وبعد ذلك تم استخدام معادلة سبيرمان وبراون في تحليل البيانات إحصائياً، وقد أشارت النتائج إلى أن جميع

معامـلات ثبات المقيـاس بطريقة التجزئـة النصفية دالة عنـد مسـتوى (0.01) ممـا يشـير إلى ثبـات الأداة.

3 – **طريقـة كرونبـاخ (معامـل ألفـا)Alpha Coefficient**وقـد تـم فيهـا اسـتخدام أسـلوب كرونبـاخ في التحقـق مـن ثبـات المقياس، وقد أشـارت جميـع معامـلات الثبـات لمعامل ألفـا جميعهـا مرتفعة مما يطمئـن إلى أن المقيـاس يتمتع بقدر مناسـب من الثبات يـبرز إمكانيـة اسـتخدام الأداة وصلاحيتهـا للإجـراء.

2-4-3 ثبات المقياس في الدراسة الحالية:

هـذا، وللتحقـق مـن صلاحيـة الأداة لتطبيقهـا على أفـراد الدراسـة الحاليـة مـن طـلاب جامعـة شـقراء ، فقـد قـام الباحث بالتحقـق من ثبـات المقيـاس بطريقة التطبيـق وإعـادة التطبيـق ، وذلـك عـلى عينة عشـوائية اسـتطلاعية قوامهـا (90) طالبـاً جامعيـاً مـن طـلاب جامعـة شـقراء بمرحلـة البكالوريـوس والذيـن في خصائصهـم مماثلـين لأفراد عينـة الدراسـة الحالية(مع الإشـارة إلى أنـه تـم اسـتبعادهم مـن العينـة الأصليـة للدراسـة)أوذلـك بفارق زمنـي قدره 21 يومـاً، وذلك لمعرفـة معامـل الارتبـاط بـين الإجراءيـن وللتأكـد من ثبـات المقيـاس وصلاحيتـه للإجـراء على أفـراد مجتمع الدراسـة الحالية، وقـد بلغ معامل الارتبـاط (0.77)، وهـو معامل ارتبـاط إيجـابي دال إحصائياً، مما يشـير إلى ثبـات الأداة وقدرتهـا على قيـاس هذا المتغير عـلى أفراد عينـة الدراسـة الحاليـة مـن طـلاب جامعة شـقراء.

2-4-3مقيـاس إدمـان الإنترنـت Internet Addiction Scale (IAS)، إعداد/ بـشرى أحمـد (2013):

قامـت معـدة الأداة (بـشرى أحمـد 2013، ص: 4 – 5) بتحديـد سـتة أبعـاد فرعيـة لإدمـان الإنترنـت، ووضعـت لهـا تعريفاتها الإجرائيـة، والتي اشـتقتها من خـلال المقاييـس الأجنبيـة التي أعـدت لقيـاس المتغير. وقـد تضمـن المقيـاس عـددا مـن الأبعـاد وهي:.

(أ) السيطرة والبروز: Control and Visibility

ويقصـد بهـا أن يكـون اسـتخدام الإنترنـت أهـم الأنشـطة وأكثرهـا أهميـة لـدى الفـرد، وتسـيطر عـلى تفكيره ومشـاعره، حيث الانشـغال الزائد والتحريفات المعرفيـة واضطـراب السـلوك الاجتماعـي والشـعور باللهفـة عـلى القيـام بهـذا النشـاط.

(ب) تغيير المزاج :Mood modification

وهـو تلـك الخـبرة الذاتيـة التـي يشـعر بهـا الفـرد نتيجـة لاسـتخدام الإنترنـت، ويمكـن اعتبارهـا اسـتراتيجية للمواجهة يسـتخدمها الفرد لكي يتحاشى الآثـار المترتبـة على عدم الممارسـة وقـد يصاحبهـا أو لا يصاحبهـا تحمـل.

(ج) التحمل:Endurance

وهـو تلـك العمليـة التـي يزيد بهـا الفرد مـن كمية أو مقـدار اسـتخدام الإنترنـت للحصـول عـلى نفـس الأثـر الـذي حصـل عليـه الفـرد مـن قبـل بمقـدار أو كميـة أقـل مـن اسـتخدام الإنترنـت.

(د) الأعـــراض الإنســـحابية:Withdrawal symptoms

وهـي مشـاعر عـدم الارتيـاح وعـدم السـعادة أو

تلك الآثار الفسيولوجية التي يمكن أن تحدث عند الانقطاع عن استخدام الإنترنت أو تقليل استخدامه فجأة (مثل ارتعاش اليدين، والكآبة، وحدة الطبع، وغيرها).

(هـ) الصراع: Conflict

ويشير إلى تلك الصراعات التي تدور بين الفرد المدمن على الإنترنت والبيئة المحيطة به من أشخاص وأشياء، أو الصراعات بين استخدام الإنترنت وغيره من الأنشطة الأخرى، أو ذلك الصراع الذي يدور داخل الفرد ذاته حول استخدامه للإنترنت.

(و) الانتكاس: Relapse

ويشير إلى الميل للعودة مرة أخرى لاستخدام الإنترنت بشكل مرضي.

وقد تمت صياغة عبارات هذه الأبعاد الستة بطريقة التقرير الذاتي. ولتقنين الأداة، تم إجراء صدق التحكيم، وقد أصبح المقياس في صورته النهائية مكونا من (60) عبارة موزعة بالتساوي على أبعاد المقياس الستة، بحيث تضمن كل بعد (10) عبارات.

ووضعت معدة المقياس ثلاث إجابات لكل عبارة يختار المفحوصون منها واحدة. ولحساب ثبات المقياس، تم حساب ثبات مفردات المقياس (الاتساق الداخلي)، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين درجة مجموع كل بعد من الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس ما بين (0,79 و0,87)، وكذلك معامل الارتباط بين درجة كل عبارة ومجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه، والتي تراوحت ما بين (0,68 و0,81)، وجميعها دالة عند مستوى (0,01) ، مما يشير إلى إرتفاع معامل الاتساق الداخلي للمقياس الكلي.

كذلك قامت معدة المقياس بحساب معامل ثبات ألفا، فقد تراوحت معاملات الثبات للأبعاد الفرعية ما بين (0,77 و0,95)، وبلغ معامل ثبات ألفا للمقياس الكلي (0,87)، مما يعني دقة المقياس واتساقه واطراده فيما يسعى لقياسه.

كما إستخدمت معدة الأداة التجزئة النصفية، وقد تراوحت قيمة معامل ثبات «جتمان» للأبعاد الفرعية للمقياس ما بين (0,73 و0,91)، وتراوحت قيمة معامل ثبات «سبيرمان – براون» ما بين (0,74 و0,94)، وبلغ معامل ثبات «جتمان» للمقياس الكلي (0,89)، ومعامل ثبات «سبيرمان – براون» (0,90) وهذا يشير إلى ارتفاع معامل ثبات المقياس الكلي، وقد بلغ معامل ثبات إعادة الاختبار بفاصل زمني مدته أسبوعين .(0,88)

أما بالنسبة لصدق المقياس، فقد تحققت معدة الأداة من صدق البناء الكامن للمقياس من خلال استخدام التحليل العاملي، وذلك باختبار نموذج العامل الكامن العام، الذي حاز على مطابقة تامة، حيث كانت كا2 = صفر، ومستوى دلالتها (0,001).

كما قامت معدة الأداة بتقنين المقياس على عينة سعودية مكونة من (175) طالب جامعي من الجنسين، حيث تم حساب ثبات المقياس بطريقة

إعادة التطبيق بعد 21 يوما باستخدام معامل ثبات ألفا، والذي أسفر عن معامل ثبات الأبعاد الفرعية للمقياس، وكذلك للدرجة الكلية للمقياس، حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (0,77 و0,89)، ومعامل ثبات إعادة الاختبار ما بين (0,80 و0,87)، وذلك لكل من الأبعاد الفرعية، وأيضاً الدرجة الكلية للمقياس، مما يشير إلى ثبات المقياس على العينة السعودية، كذلك تمت إعادة حساب صدق المقياس على طلبة الجامعة بالمملكة العربية السعودية، وذلك باستخدام التحليل العاملي باختبار نموذج العامل الكامن العام. وحيث إن معدة الأداة تحققت من ارتفاع معامل الصدق والثبات للمقياس في كل من البيئة المصرية والسعودية، مما يشير إلى أن معامل الصدق والثبات للمقياس مرتفع وبالتالي الأداة صالحة للتطبيق في الدراسة الحالية أيضاً.

3 – 5 الأساليب الإحصائية:

تم تحليل بيانات الدراسة إحصائياً باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- معامل ارتباط بيرسون لفحص نوع العلاقة الارتباطية بين متغيرات الدراسة.
- التوزيع التكراري والنسب المئوية لحساب مدى انتشار الشعور بالوحدة النفسية.
- اختبار «ت» T-test لفحص وجهة الفروق بين متوسطات درجات مجموعتي الدراسة الفرعية في المتغيرات محور الاهتمام.

4 –1 نتائج الدراسة ومناقشتها:

الفرض الأول: « تنتشر مشاعر الوحدة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب جامعة شقراء »

للتحقق من هذا الفرض، تم حساب متوسط الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة الكلية للدراسة على مقياس «الشعور بالوحدة النفسية»، حيث إن (ن = 600) طالب من طلاب جامعة شقراء لمرحلة البكالوريوس، منهم (300) طالب من المستويين الأول والثاني الجامعي، و(300) طالب من المستويين السابع والثامن الجامعي، وقد بلغ متوسط الدرجات للعينة الكلية للدراسة (68,2)، و بانحراف معياري قدره (12,4)، ولذلك فقد عُد كل من حصل على درجة (80,6) أو ما يفوقها على المقياس المستخدم في هذه الدراسة بأن لديه شعورا مرتفعا بالوحدة النفسية، وذلك وفقا للمعادلة الآتية التي استخدمها غريب (1988م، ص 46) وهي (م + 1ع)، وعند تطبيق ذلك تصبح (80,6 = 12,4 + 68,2) درجة وما يزيد عليها، وقد انطبق هذا المحك على (282) طالب من أفراد العينة الكلية للدراسة، وذلك بنسبة (47٪) من المجموع الكلي لأفراد عينة الدراسة، مما يشير إلى انتشار الشعور بالوحدة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب جامعة شقراء.

جدول رقم (1-4)

نسبة انتشار الشعور بالوحدة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب جامعة شقراء

عدد أفراد العينة الكلية	المتوسط	الانحراف المعياري	عدد الأفراد الشاعرين بالوحدة النفسية	نسبة الانتشار
600	68,2	12,4	282	%47

يوضح الجدول (1-4) نسبة انتشار الشعور بالوحدة النفسية لدى أفراد العينة الكلية للدراسة من طلاب جامعة شقراء، ومن المستويات الدراسية (الأول والثاني)، و(السابع والثامن) الجامعي. وقد تبين أن الشعور بالوحدة النفسية منتشر لدى أفراد العينة بنسبة ٪47، وهذه النسبة تفوق ثلث أفراد العينة، حيث إن (ن = 600)، مما يشير إلى انتشار الشعور بالوحدة النفسية لدى أفراد العينة الكلية للدراسة الحالية.

ولعل هذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة سليم واخرون (2015) Saleem et al. ، حيث تأكد انتشار الشعور بالوحدة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب الجامعة لمرحلة البكالوريوس .وهذا أيضاً يتوافق مع ما أشارت إليه نتائج دراسات سابقة إلى وجود للشعور بالوحدة النفسية لدى الأفراد من شرائح عمرية ومجتمعية متنوعة(شاهين، 2013م؛ أبوشندي، 2015؛ الكحكي، 2009؛ Matanda et al., 2004; Caplan, 2007; Bonetti et al., 2010; Huang et al., 2014; Odac & Kalkan, 2010; Pontes et al., 2013; Saleem et al., 2015; Martina & Schumacharb, 2003; Ayas & Horzum, 2014; Oguz & Cakir, 2014; Karapetsas et al., 2013; Ezoe & Toda, 2013; Yao & Zhong, 2014; Btachnio et al., 2016; Song et al., 1014; Ozdemir et al., 2014; Whitty & Mclauglin, 2007; Prizza et al., 2004; Martin & Schumacher, 2009).

ويرجع الباحث تلك النتيجة إلى إسلوب الحياة في الوقت الحالي وانشغال أفراد الأسرة وارتباطهم بمهام وواجبات يلزمهم إنجازها، لتوفير المتطلبات والحاجات اللازمة للحياة رغم معيشتهم تحت سقف واحد ًويلاحظ انشغال فئة الطلاب بوسائل التواصل الاجتماعي التي تؤثر على ارتباطهم وتفاعلهم الأسري، ومما لا شك فيه أن الطالب الجامعي جزء من هذه المنظومة، لذا يشعر بالوحدة والعزلة النفسية ابضا. ولا يمكن تجاهل التكوين

جدول رقم (2-4)

معامل ارتباط الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة الكلية على مقياس «الشعور بالوحدة النفسية، والدرجات التي حصل عليها الأفراد نفسهم على مقياس «إدمان الإنترنت»

عدد أفراد العينة الكلية	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
600	0,73	دالة عند مستوى 0.01

النفسي الفسيلوجي لشخصية من هم في هذا السن والتي من أهمها بحثه عن هويته النفسية ليرسم شخصيته، مما يجعله يعيش بعض الصراعات النفسية مع أسلوب تربية وخبرة تنشئة جميعها قد تدفعه للعزلة من أجل توكيد ذاته معتقداً أن ذلك هو الحل الأمثل للتغلب على المشاكل.

الفرض الثاني: «توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الشعور بالوحدة النفسية وإدمان استخدام الإنترنت لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب جامعة شقراء «

للتحقق من الفرض، تم إيجاد معامل الارتباط وفقا لأسلوب بيرسون الإحصائي بين الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة الكلية للدراسة الحالية وعددهم 600 طالب جامعي، وذلك على مقياس «الشعور بالوحدة النفسية»، والدرجات التي حصل عليها الأفراد نفسهم على مقياس «إدمان الإنترنت»، وذلك كما موضح في الجدول رقم 2-4.

يتضح من الجدول 2-4 وجود علاقة ارتباط إيجابي ودال إحصائياً عند مستوى 001 للدلالة الإحصائية، حيث بلغت قيمة (ر) المحسوبة 073وهي تفوق القيمة الحدية المطلوبة لمستوى الدلالة الإحصائية، مما يؤكد ارتباط الشعور بالوحدة النفسية إيجابياً بإدمان الإنترنت لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب جامعة شقراء. وهذه النتيجة لا تتوافق مع ما توصلت إليه نتائج دراسة(2013) Odaci & Celik التي لم تتوصل لوجود ارتباط بين استخدام الإنترنت والشعور بالوحدة النفسية لدى طلاب الجامعة بتركياًولكنها تتوافق مع ما توصلت إليه نتائج دراسات سابقة والتي توصلت إلى وجود ارتباط الشعور بالوحدة النفسية إيجابياً بإدمان الإنترنت لدى الأفراد من شرائح عمرية ومجتمعية متنوعة مثل دراسة كل من:- (شاهين، 2013م؛ أبوشندي، 2015؛ الكحكي، 2009؛

Matanda et al., 2004; Caplan, 2007; Bonetti et al., 2010; Huang et al., 2014; Pontes et al., 2013; Saleem et al., 2015; Martina & Schumacharb, 2003; Ayas & Horzum, 2014; Oguz & Cakir, 2014; Karapetsas et al., 2013; Ezoe & Toda, 2013; Yao & Zhong, 2014; Btachnio et al., 2016; Song

جدول رقم (3-4)

الفروق بين متوسطات درجات مجموعتي طلاب الجامعة من المستويين (الأول والثاني) الجامعي، و المستويين (السابع والثامن) الجامعي، التي حصلوا عليها على مقياس «الشعور بالوحدة النفسية»، وذلك باستخدام اختبار «ت».

مجموعتا المقارنة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
1) مجموعة الطلاب من المستويين (الأول والثاني) الجامعي.	300	45.1	9.3	13	دالة عند مستوى (0.01)
2) مجموعة الطلاب من المستويين (السابع والثامن) الجامعي.	300	37	5.5		

et al., 1014; Ozdemir et al., 2014; Whitty & Mclauglin, 2007; Prizza et al., 2004; Martin & Schumacher, 2009).

ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى كون استخدام الإنترنت قد أصبح ضرورة لدى كثير من شرائح المجتمع، وبالذات فئة الشباب، ومنهم طلاب الجامعة والذين يمكثون ساعات عديدة أمامها اما للتواصل و الترفيه او لتلبيه الحاجات المختلفة، ومنها الأخبار وجمع المعلومات وتتبع الأحداث العالمية أومن ذلك أيضاً متابعة ما يخص دراستهم من بحث وغيره. إذاً نجد أن استخدام الإنترنت يعزلهم عن واقعهم الأسري والاجتماعي لوجود عالم افتراضي يعمق الشعور بالوحدة النفسية، ويزيد من ذلك وجود الشبكة العنكبوتية التي تشبع فضولهم وضالتهم وتعمق العزلة النفسية لديهم.

الفرض الثالث: «توجد فروق دالة إحصائياً بين مجموعتي الدراسة الفرعية في درجة الشعور بالوحدة النفسية تعزى للمستويات الدراسية (الأول والثاني) و(السابع والثامن) الجامعي بشقراء .

للإجابة على هذا السؤال، تم استخدام اختبار «ت» T-test وذلك للتحقق من وجهة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين الفرعيتين على مقياس «الشعور بالوحدة النفسية»، والجدول رقم (3-4) يوضح ذلك.

يتضح من الجدول (3-4) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات مجموعتي طلاب الجامعة من المستويين (الأول والثاني) الجامعي، ومن المستويين (السابع والثامن) الجامعي، وذلك

جدول رقم (4-4)

الفروق بين متوسطات درجات مجموعتي طلاب الجامعة من المستويين (الأول والثاني) الجامعي، ومن المستويين (السابع والثامن) الجامعي، والتي حصلوا عليها على مقياس «إدمان الإنترنت»، وذلك باستخدام اختبار «ت».

مجموعتا المقارنة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
1) مجموعة الطلاب من 2) المستويين (الأول والثاني) الجامعي.	300	66	9,7	0,26	غير دالة عند أي من مستويات الدلالة الإحصائية
2) مجموعة الطلاب من المستويين (السابع والثامن) الجامعي.	300	65,8	8,9		

على مقياس «الشعور بالوحدة النفسية»، ولصالح مجموعة الطلاب من المستويين (الأول والثاني) الجامعي، حيث بلغت قيمة «ت» المحسوبة (13)، وهي تتجاوز القيمة الحدية المطلوبة لتصبح دالة عند مستوى (0,01) من الدلالة الإحصائية، مما يشير إلى أن طلاب الجامعة من المستويات الدراسية الأدنى (الأول والثاني) الجامعي أكثر شعوراً بالوحدة النفسية من قرنائهم من ذوي المستويات الدراسية الأعلى (السابع والثامن).

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه يونج(2007) Young بأن الفرد ليس لديه قدرة على التحكم في مسار حياته اليومي لوجود مشكلات اجتماعية لديه ألذا عدم تحقيق الفرد للتوافق النفسي والاجتماعي قد يدفعه للشعور بالوحدة النفسية ثم يقوده لإدمان استخدام الإنترنت وهذه النتيجة أيضاً تتفق مع ما توصلت إليه مارقليت Margalit (2012) بأن العجز في مستويات التوافق الانفعالي والمهارات الاجتماعية يدفع الفرد للعزلة والوحدة النفسيةوجميع ما أشار إليه يعد إلى حد كبير من سمات المراهقة لهذا السن من العينة الحالية والذي يدرسون في هذا المستوى مقارنة بطلاب المستوى السابع والثامن والذين أصبحوا أكثر خبرة ومعرفة بحالهم مكنتهم من التخلص تدريجياً من الشعور بالوحدة والعزلة النفسية بالإضافة إلى أن أعمار المستوى الأول والثاني في حاجة أكثر لإشباع فضولهم وحب الاستطلاع لديهم وإشباع حاجاتهم الأساسية والعيش في العالم

الافتراضي الذي يعطيهم من خلال انزوائهم دافع الجرأة والقوة النفسية، مما يجعلهم أكثر عزلة ووحدة نفسية مقارنة بطلاب المستوى السابع والثامن، خصوصا إذا وجدوا متنفسا لهم وهو استخدام الإنترنت .

الفرض الرابع: «توجد فروق دالة إحصائياً بين مجموعتي الدراسة الفرعية في درجة إدمان الإنترنت تعزى للمستويات الدراسية (الأول والثاني) و(السابع والثامن) الجامعي بشقراء ؟

للتحقق من هذا الفرض، تم استخدام اختبار «ت»، وذلك للتحقق من وجهة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين الفرعيتين على مقياس «إدمان الإنترنت»، والجدول الآتي يوضح ذلك.

ويتضح من الجدول (4-4) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات مجموعتي طلاب الجامعة من المستويين (الأول والثاني) الجامعي، ومن المستويين (السابع والثامن) الجامعي، وذلك على مقياس «إدمان الإنترنت»، حيث بلغت قيمة «ت» المحسوبة (0,26)، وهي لا تصل إلى القيمة الحدية المطلوبة لتصبح دالة عند أي من مستويات الدلالة الإحصائية، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعتي الدراسة الفرعيتين لطلاب الجامعة من المستويات الدراسية الدنيا (الأول والثاني) الجامعي، والمستويات الدراسية العليا (السابع والثامن) الجامعي. وهذه النتيجة لا تتفق مع النتيجة التي توصل إليها كارابتساس وآخرون Karapetsas,;et al (2013) الذي وجد أن أفراد العينة من المراهقين الأصغر سنا أكثر إدمانا لاستخدام الإنترنت من المراهقين الأكبر سناً . ويرجع الباحث ما توصلت إليه الدراسة الحالية لكون طلاب الجامعة الذين يدرسون في المستوى الأول والثاني والمستوى السابع والثامن أعمارهم متقاربة و جميعهم لديهم رغبة للتواصل مع العالم الافتراضي الذي يتمنون العيش فيه والذي لا قيود نفسية واجتماعية حوله ولما يوفره من إشباع فضول وحب استطلاع و تلبية حاجات ورغبات مختلفة لا يجدون إشباعها إلا من خلال استخدامهم المستمر للإنترنت، مما يجعلهم أكثر استخداماً وعزلة أيضاً ولسد ذلك كله تراهم رغم اختلاف مستوياتهم يمكثون ساعات تفوق المعتاد والمتعارف عليه تصل لإدمان استخدام الإنترنت.

5 - 1 خلاصة النتائج :

تحددت أبرز نتائج الدراسة في النقاط التالية :

أولاً: انتشار الشعور بالوحدة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب جامعة شقراء.

ثانياً: ارتباط الشعور بالوحدة النفسية إيجابياً بإدمان الإنترنت لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب جامعة شقراء.

ثالثاً: أن طلاب الجامعة من المستويات الدراسية الأدنى (الأول والثاني) أكثر شعوراً بالوحدة

النفسية من قرنائهم من المستويات الدراسية الأعلى (السابع والثامن) الجامعي بشقراء.

رابعاً: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الجامعة من المستويات الدراسية الدنيا (الأول والثاني) الجامعي والمستويات الدراسية العليا (السابع والثامن) الجامعي في درجة إدمان استخدام الإنترنت.

5-2 توصيات تربوية:

1. عقد برامج إرشادية و دورات تدريبية للوالدين والمربين لتوعيتهم واطلاعهم على مضار إدمان استخدام الإنترنت ليكتسبوا مهارة توجيه أبناءهم للاستخدام الصحي والجيد للإنترنت،.
2. إنشاء وحدات إرشادية وعلاجية لمدمني الإنترنت والأفراد ذوي المشكلات النفسية أو السلوكية، ومنها الشعور بالوحدة النفسية والاكتئاب والقلق، وما يصاحبها من أمور سلبية .
3. ضرورة وجود أخصائي إجتماعي ونفسي بالمدارس والجامعات لتوجيه الأفراد وزيادة مستوى «الصحة النفسية» لديهم.

5-3 بحوث علمية مقترحة:

- فاعلية برنامج إرشادي في خفض الشعور بالوحدة النفسية لدى طلاب الجامعة من الجنسين.
- الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته بعدد من المتغيرات الديمجرافية لدى طلاب الجامعة.
- إدمان استخدام الإنترنت وعلاقته بالاكتئاب لدى المراهقين من الجنسين.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبوشندي، يوسف. (2015م). الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة الزرقاء في الأردن. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس،13(4): 18 – 22.

أحمد، بشرى. (2007م). إدمان الإنترنت وعلاقته بكل من أبعاد الشخصية والاضطرابات النفسية لدى المراهقين. مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق،(55).

أحمد، بشرى. (2013م). مقياس إدمان الإنترنت: كراسة التعليمات. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أحمد، عبداللطيف. (2010م). الفرق في الشعور بالوحدة والتوجه الحياتي بين المتزوجين والعازبين والأرامل من مستويات اقتصادية مختلفة. مجلة جامعة دمشق، 26(3)، 695 – 735.

جلال، سعد. (1986م). في الصحة العقلية: الأمراض النفسية والعقلية والانحرافات السلوكية. القاهرة: دار الفكر العربي.

الحسين، أسماء. (2003م). المدخل الميسر للصحة النفسية والعلاج النفسي. الرياض: دار عالم الكتب.

حسين، محمد. (1994م). «الوحدة النفسية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية: دراسة ميدانية على الجنسين من طلبة الجامعة. دراسات نفسية، 2(4)، 189 – 218.

الدسوقي، مجدي. (1998م). مقياس الشعور بالوحدة

النفسية: دليل التعليمات. الطبعة الثانية. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

شاهين، محمد. (2013م). إدمان الإنترنت وعلاقته بالشعور بالوحدة النفسية لدى طلبة الجامعة في فسلطين. دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)، 36(3)، 139 – 162.

شقير، زينب. (1993م). تقدير الذات والعلاقات الاجتماعية المتبادلة والشعور بالوحدة النفسية لدى عينتين من تلميذات المرحلة الإعدادية في كل من مصر والمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، المجلد 21.

عبدالرحيم، بشرى. (2001م). العلاقات الاجتماعية والشعور بالوحدة النفسية وعلاقتها بمستوى الطموح لدى الطلبة العرب في الجامعات العراقية (رسالة دكتوراه). العراق: الجامعة المستنصرية، كلية التربية.

عبدالوهاب، أماني. (2005م). اختبار الشعور بالوحدة النفسية للأطفال. دليل المقياس، مكتبة الأنجلو المصرية.

عقل، محمود. (1993م). تقدير الذات وعلاقته بالوحدة النفسية والاكتئاب لدى طلاب الجامعة. مجلة دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، 3(3)، 269–288.

قشقوش، إبراهيم. (1983م). الإحساس بالوحدة النفسية. إطار نظري، حولية كلية التربية، جامعة قطر.

قشقوش، إبراهيم. (1988). مقياس الإحساس بالوحدة النفسية لطلاب الجامعات. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الكحكي، عزة. (2009م). استخدام الإنترنت وعلاقته بالوحدة النفسية وبعض العوامل الشخصية لدى عينة من الجمهور بدولة قطر. مؤتمر الإعلام الجديد، تكنولوجيا جديدة لعالم جديد، جامعة البحرين، المنامة، من 7 – 9 إبريل.

ميهوب، سهير. (2007م). مدى فاعلية برنامج إرشادي في خفض درجة الشعور بالوحدة النفسية وعلاقتها بالاضطرابات السيكوسوماتية لدى عينة من الطالبات المراهقات المغتربات بالمدن الجامعة. المجلة المصرية للدراسات النفسية، 57(17)، 179–231.

النبهاني، هلال، وحسن، سعيد، والجمالي، فوزية عبدالباقي. (2005م). الشعور بالوحدة وعلاقته بمتغيري المساندة والعلاقات الاجتماعية: دراسة ميدانية بالتحليل العاملي لعينة من طلبة جامعة السلطان قابوس. المجلة التربوية جامعة الكويت، العدد 76.

ثانياً: المراجع الأجنبية والعربية المترجمة:

Abdul Rahim, B. (2001*). Social relations and feelings of psychological loneliness and relation to the level of ambition among Arab students in Iraqi universities (in Arabic)*. (PhD Thesis). Iraq: Mustansiriya University, Faculty of Education.

Abdul Wahab, A. (2005). *Test the psychological loneliness of children: Gauging Guide (in Arabic)*. Al-Anglo Egyptian Library, Cairo: Egypt.

Abushandi, Y. (2015). The sense of psychological unity and its relation to some variables among the students of Zarqa University in Jordan *(in Arabic)*. *Journal of the Federation of Arab Universities for Education and Psychology, 13* (4), 18-22.

Agel, M. (1993). Self-esteem and its relation to psychological unity and depression among university students *(in Arabic)*. *Journal of Psychological Studies, Association of Egyptian Psychologists, 3*(3), 269-288.

Ahmed, A.A. (2010). The difference in loneliness and orientation of married, single and widowed people from different economic levels *(in Arabic)*. *University of Damascus Journal, 26*(3), 695-735.

Ahmed, B. (2007). Internet addiction and its relationship to both personal dimensions and mental disorders in adolescents *(in Arabic)*. *Journal of the Faculty of Education, Zagazig University*, (55).

Ahmed, B. (2013). *Internet addiction measure: instruction manual (in Arabic)*. Cairo: The Anglo-Egyptian Library.

Al Yagon, M. (2008). On the links between aggressive behavior, loneliness and patterns of close elationship

among non-clinical school-age boys. *Research in Education*, *80*(1), 75-92.

Aldessouki, M. (1998). *Psychometric Sense Scale: Instruction Manual (in Arabic). Second Edition.* Cairo: The Egyptian Renaissance Library.

Alhussein, A. (2003). *Facilitated entrance to mental health and psychotherapy (in Arabic)*. Riyadh: World of Books.

Alkhaki, A. (2009). *The use of the Internet and its relation to psychological unity and some personal factors in a sample of the public in Qatar (in Arabic)*. New Media Conference, New Technology for a New World, University of Bahrain, Manama, April 7-9.

Al-Nabhani, H., Hassan, S. and Al-Jamalali, F. A. (2005). The sense of loneliness and its relation to the variables of support and social relations: A field study of the global analysis of a sample of students of Sultan Qaboos University *(in Arabic)*. *Educational Journal Kuwait University*, (76).

Ayas, T., Horzum, M. (2014): Relation between depression, loneliness, self-esteem and internet addiction. *Anthropologist*, *18*(1), 183-189.

Bonetti, L., Campbell, M. A. & Gilmore, L. (2010). The relationship of loneliness and social anxiety with children's and adolescents' online communications. *Psyc. Info. Database Record* (c), 2014.

Bragg, M.E. (1979). A comparative study of loneliness and depression, *Diss. Abst. Int*., *39* (12B): 6109.

Btachnio, A., Przepiorka, A., Batakier, E. & Boruch, W. (2016). Who discloses the most on Facebook*?*. *Computers in Human Behavior*, *55*(B), 664-667.

Bucholz, E. & Cotton, R. (1999). Adolescent perceptions of aloneness and loneliness. *Adolescence*, *34*(133), 203–213.

Caplan, S., (2007). Relations among loneliness, social anxiety, and problematic internet use. *Cyberpsychology and Behavior*, *10*(2), 234 – 242.

Ceyhan, E. (2010): Predictiveness of identity status, main internet use purposes and gender on university students: the problematic internet use. *Kuram ve uygulamad a Egitim Bilimleri*, *10*(3): 1343-1355.

Conroy, R. (2010). Boredom – proneness, loneliness, social engagement and depression and their association with cognitive function in older people: a population study. *Psychology, Health and Medicine*, *15*(4), 463–473.

Coplan, R. J, Closson, L.M. & Arbeau, K. A. (2007). Gender differences in the behavioral associates of loneliness and social dissatisfaction in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *48*(10), 988-995.

Davis, R. (2001). A cognitive behavioral model of pathological internet use. *Computers in Human Behavior*, *17*(2), 187-195.

Ezoe, S. & Toda, M. (2013): Relationship of loneliness and mobile phone dependence with Internet addiction in Japanese medical students. *International Journal of Research in Applied Natural and Social Sciences*, *2*(9): 1-10.

Faiia, M. (2011). E-identity, e-activities and e-political participation: How are college students embracing the promise of the internet? *Proceedings of the European Conference on E-Government*, ECEDG, 234-244.

Griffiths, M. (1998). Internet addiction does it really exist? *Psychology and the Internet. London*: *Academic Press,* 61-75.

Grove, C. (2010). Loneliness and HIV – related stigma explain depression among older HIV-positive adults. AIDS Care. *Psychology and Socio-Medical Aspects of AIDS/HIV*, *22*(5), 630–639.

Huang, V. S., Ang, R. P.& Chye, S. (2014). Loneliness and shyness in adolescent problematic Internet users: The role of social anxiety. *Psych. Info. Data Record* (c) 2014, APA.

Hussein, M. (1994). Psychological unity and its relation to some personality traits: a field study on the sexes of university students *(in Arabic)*. *Psychological studies, 2*(4), 189-218.

Izgar, H., (2009). An investigation of depression and loneliness among school principles. *Kuram Ve Uygulamad a Egitim Bilimleri*, *1*(1), 247–258.

Jalal, S. (1986). *Mental health: Mental and mental illnesses and behavioral deviations (in Arabic)*. Cairo: Arab Thought House.

Karapetsas, A. V., Karapetsas, V. A., Zygouris, N.C.& Çotis, A. I. (2013). Internet addiction and loneliness, *Open Journal of Preventive Medicine*, *3*(6), 407-412.

Kim, O. (2001). Sex differences in social support, loneliness, and depression among Korean College students. *Psychological Reports*, *88*(2), 521-526.

Leung, L. (2009). Effects of motives for internet use, aloneness, and age identity gratifications on online social behaviors and social support among adolescents. *Adolescent Online Social communication and Behavior*: *Relationships Formation on the Internet*, 120-135.

Lynch, J. (1977). *The broken heart: the medical consequences of loneliness*. New York, NY: Basic Book.

Margalit, M. (2012). *Loneliness among children with special*

needs, theory, research coping and intervention. New York: Springer-Verlag Inc.

Martina, J. & Schumacherb, P. (2003). Loneliness and social uses of the Internet, *Computers in Human Behavior*, (19), 659-671.

Matanda, M., Jenvey, V. B. & Phillips, J. G. (2004). Internet use in adulthood: Loneliness, computer anxiety and education. *Psyc. Info. Database Record* (c) 2013, APA.

Mazalin, D. & Moore, S. (2004). Internet use, identity development and social anxiety among young adults. *Behavior Change*, *21*(2), 90-102.

McWhirter, B. (2002). Loneliness in high risk adolescents: The role of coping, self-esteem and empathy. *Journal of Youth Studies*, *5*(1), 69-84.

Mihoub, S. (2007). The effectiveness of a counseling program in reducing the degree of psychological loneliness and its relation to the psychosomatic disorders in a sample of adolescent girls in the university cities *(in Arabic)*. *Egyptian Journal of Psychological Studies, 57*(17), 179-231.

Morsumbul, U. (2014). Internet addiction in adolescence period: Its relations with identity styles and ruminative exploration. *Anadoly Psikiatri Dergist*, *15*(1), 77-83.

Odac, H. & Kalkan, M. (2010). Problematic internet use, loneliness and dating anxiety among young adults university students. *Computers and Education*, *55*(3), 1091-1097.

Odaci, H. & Çelik, C. (2013). Who are problematic internet users?: An investigation of the correlations between problematic internet use and shyness, loneliness, narcissism, aggression and self-perception. *Computers in Human Behavior*, *29* (6): 2382-2387.

Oguz, E., & Cakir, O. (2014). Relationship between the levels of loneliness and internet addiction. *Anthropologist*, *18*(1), 183-189.

Ozdemir, Y., Kuzucu, Y. & Ak, S. (2014). Depression, loneliness and Internet addiction: How important is low self-control? *Computers in Human Behavior, 34*, 284-290.

Peplau, L. A., & Perlman, D. (Eds.) (1982). Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy. New York: Wiley-Interscience. Published in Japanese translation in 1988 and in Russian in 1989.

Pontes, H. M., Griffiths, M. D. & Patrao, I. M. (2013). Internet addiction and loneliness among children and adolescents in the education setting: An empirical pilot study. http://dx.doi.org.No. 1556/JBA.2.2013.016.

Portnoff, G. (1998). Loneliness: Lost in the landscape of meaning. *The Journal of Psychology*, *122* (6), 545-555.

Prizza, M., Pacilli, M. & Dinelli, S. (2004): Loneliness and new technologies in a group of Roman adolescents. *Computers in Human Behavior*, *20*(5), 691-709.

Pronk M., Deeg D., Smits C., van T., Kuik D., Festen J. & Kramer, S. (2011). Prospective effects of hearing status on loneliness and depression in older persons: Identification of subgroups. *International Journal of Audiology*, *50*(12), 887-896.

Qashqoush, I. (1983). Sense of psychological loneliness. Theoretical Framework *(in Arabic)*. Yearbook of the Faculty of Education, University of Qatar.

Qashqoush, I. (1988). *Sense of psychological unity of university students (in Arabic)*. Al-Anglo-Egyptian Library, Cairo: Egypt.

Rokach, A. (1988). The experience of loneliness: A tri–level model. *The Journal of Psychology*, *122*(6). 531–555.

Rokach, A. (1990). Surviving coping with loneliness. *The Journal of Psychology*, *124* (1),39-54.

Rokach, A. (2005). The causes of loneliness in homeless youth. *Journal of Psychology*, *139*(5), 469-480.

Rook, K. (1984). Promoting social bonding: Strategies helping the lonely and socially isolated. *The American Psychological Association, 39*(12), 1389 –1400.

Rosalia, S., Dennis, H. (1990). Unraveling paradoxes in loneliness: Research and element of social theory and loneliness. *Social Behavior, 5*(3), 169 – 184.

Saleem, M., Tufail, M., Khan, R. & Ismail, R (2015). Internet addiction: its relation with loneliness among undergraduate students of South-Punjab, Pakistan. *Sci. Int. (Lahore*) 27 (2), 1469-1479.

Shaheen, M. (2013). Internet addiction and its relation to the feeling of psychological loneliness among university students in Palestine *(in Arabic)*. *Arab Studies in Education and Psychology (ASEP), 36*(3), 139-162.

Shukair, Z. (1993). Self-esteem, mutual social relations, and a sense of psychological loneliness in two samples of middle school students in Egypt and Saudi Arabia *(in Arabic). Journal of Social Sciences, Kuwait University, 21*.

Song, H., Zmyslinski-S., Kim, J., Drent, A., Victor, A., Omori, K. & Allen, M. (2014). Does Facebook make you lonely? A meta-analysis. *Computers in Human Behavior, 36,* 446-452.

Stieger, S., Burger, C., Bohn, M. & Voracek, M. (2013). Who commits virtual identity suicide? Differences in pri-

vacy concerns, internet addiction and personality between Facebook users and quitters", *Cybersychology, Behavior, and social Networking*, *16*(9), 629-634.

Van-Baorsen, B. (2002). Theories on coping with loss: the impact of social support and self-esteem on adjustment to emotional and social loneliness following a partner's death in later life. *Journal of Gerontology, Series B, Psychological Sciences and Social Sciences, 57* (1 B), 833-842.

Waldo, A. (2014). Correlates of Internet addiction among adolescents. *Psychology, 5,* 1999-2008.

Weiss, R. (1973). Loneliness: The experience of emotional and social Isolation. Cambridge, Mass. MIT Press.

Whitty, M. & Mclahglin, D. (2007). Online recreation: the relationship between loneliness, internet self-efficacy and the use of internet for entertainment purposes. *Computers in Human Behavior, 23*(3),1435-1446.

Willock, B., Bhom, L. & Curtis, R. (2012). Loneliness and longing, conscious and unconscious aspects. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.

Wood, J. (1984): The psychological aspects of loneliness experienced by college students. *Diss. Abst. Int., 45*(6B), 19-38.

Yao, M. & Zhong, Z. (2014). Loneliness, social contacts and internet addiction: A cross-lagged panel study. *Computers in Human Behavior, 30,* 164-170.

الصلابة النفسية في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض

محمد بن مترك آل شري القحطاني (*)

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

(قدم للنشر في 1438/1/3 هـ؛ وقبل للنشر في 1438/6/1 هـ)

ملخص البحث: هدف البحث إلى التحقق من الفروق في الصلابة النفسية بين طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، والتي قد ترجع إلى متغير السنة الدراسية والتخصص الدراسي وعدد أفراد الأسرة، واعتمد الباحث على الطريقة العشوائية في اختيار (1248) طالباً، للمشاركة في الدراسة، واستخدم الباحث مقياس الصلابة النفسية إعداد (المقاطي، 1433هـ)، وأبرز النتائج أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات طلاب الثالث الثانوي ومتوسطات درجات طلاب الأول الثانوي في الصلابة النفسية لصالح طلاب الثالث الثانوي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات طلاب الثاني الثانوي ومتوسطات درجات طلاب الأول الثانوي في الصلابة النفسية (الدرجة الكلية وبعدي الالتزام والتحدي) لصالح طلاب الثاني الثانوي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات طلاب الثالث الثانوي ومتوسطات درجات طلاب الثاني الثانوي في الصلابة النفسية (الدرجة الكلية وبعد التحكم) لصالح طلاب الثالث الثانوي.

الكلمات المفتاحية: الصلابة النفسية، التخصص الدراسي، السنة الدراسية، عدد أفراد الأسرة، المرحلة الثانوية، مدينة الرياض.

*****

Psychological Hardness in View of Some Demographic Variables among Riyadh High School Students

Mohammed bin Metrik Al-Sheri AlQahtani (*)

Imam Muhammad ibn Saud Islamic University

(Received 4/10/2016; accepted 28/2/2017)

Abstract: The study aims at investigating the differences in the psychological hardness among Riyadh high school students that may be attributed to the scholastic year, the academic major and the number of the student's family members. To that end, the researcher adopted the random stratified method in selecting the (n 1248) male participants of the study. The researcher adopted the psychological hardness scale (Al-Maqati, 2012). Results showed that there were statistical differences at the level of 0.05 between the mean scores of the 3rd grade students and those of the 1st grade students on the psychological hardness scale in favor of the former. Moreover, there were statistically significant differences at the level of 0.05 between the scores of the 2nd grade students and those of the 1st grade students on the overall score of psychological hardness scale and two sub-scales: commitment and challenge in favor of the 2nd grade students. In addition, there were statistically significant differences at the level of 0.05 between the scores of the 3rd grade students and those of the 2nd grade students on the overall score of psychological hardness scale and one sub-scale: control in favor of the 3rd grade students.

Key words: Psychological hardness, academic major, number of family members, high school, Riyadh.

(*) للمراسلة:
أستاذعلم النفس المشارك، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ص ب 101872/ الرمز البريدي 11665/ الرياض/ بريد الروضة، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:
Associate Professor of Psychology, College of Social Sciences, Imam Muhammad ibn Saud Islamic University, P.O. Box 101872, Riyadh, 11665, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: dr.alqahtany@yahoo.com

ejournal.nbu.edu.sa
DOI: 10.12816/0037202

المقدمة:

تُركز الدراسات النفسية الحديثة على المتغيرات النفسية التي تُساعد الأفراد على التوافق مع المواقف المختلفة التي يتعرضون لها في حياتهم اليومية، ومن تلك المتغيرات التي حظيت بعناية الباحثين هي الصلابة النفسية Psychological Hardiness وتشير إلى تقبل الفرد للتغيرات أو للضغوط التي قد يتعرض لها، حيث تعمل الصلابة النفسية كمصدر أو كواق Buffer ضد العواقب السيئة للضغوط، وتجعل الفرد ينظر للضغوط على أنها نوع من التحدي، وليست تهديداً له وتخفف أثر الضغوط وتساهم على الاستمرار في إعادة التوافق (تفاحة، 2009م؛ حمادة، 2002م).

وتعمل الصلابة النفسية على تعديل إدراك الفرد للأحداث الضاغطة، وتجعلها تبدو أقل وطأة، وتتمثل بثلاثة أبعاد وهي: البعد الأول/ الالتزام وهو نوع من التعاقد النفسي يلتزم به الفرد تجاه نفسه وأهدافه وقيمه والآخرين، البعد الثاني/ التحكم ويُشير إلى مدى اعتقاد الفرد أن بإمكانه أن يكون له تحكم فيما يلقاه من أضرار ويتحمل المسؤولية الشخصية عما يحدث له، ويتضمن القدرة على اتخاذ القرارات والاختيار بين البدائل والمواجهة الفعالة للضغوط، البعد الثالث/ التحدي وهو اعتقاد الفرد أن ما يطرأ من تغيير على جوانب حياته، هو أمر مثير وضروري للنمو أكثر من كونه تهديداً له، مما يساعده على المبادأة واستكشاف البيئة ومعرفة المصادر النفسية والاجتماعية المساعدة على مواجهة الضغوط بفعالية (منصور وعيد وزريق، 2014م؛ محمود، 2012م).

ويعد الطالب وما يتعلق به من متغيرات كالسنة الدراسية التي يمر بها والتخصص الدراسي له وعدد أفراد أسرته ركناً أساسياً ومهماً في العملية التربوية، فقد تزايد الاهتمام بالطالب ووضعه الدراسي والأسري والعوامل والضغوط التي قد تؤثر في فاعليته، حيث إنه كغيره يتأثر بما يجري حوله من تغيرات ويتعرض لمشكلات وضغوط مختلفة، يمكن أن تُعيق أداءه ودوره المنشود والمتوقع، وعندما يتسلح الطالب بالصلابة النفسية فإنها ستكون معيناً له على مواجهة ظروف الحياة المتغيرة مما يُساعده على الاحتفاظ بصحته وأدائه عند الحد الأعلى (المقاطي، 1433هـ؛ الجهني، 2011م؛ الشربيني، 2005م).

مشكلة البحث والتساؤلات:

شعر الباحث من خلال ملاحظته والتواصل المكثف مع بعض طلاب المرحلة الثانوية أن هناك ضغوطاً وظروفاً مختلفة قد يتعرضون لها ويصبحون على أثرها سريعي الانفعال والغضب داخل الفصل، مما يؤثر على تحصيلهم الدراسي وعلى تدني العملية التعليمية والتربوية، بينما لاحظ الباحث أن البعض الآخر رغم تعرضهم للضغوط نفسها إلا أنهم محتفظون بصحتهم النفسية وسلامة أدائهم النفسي، ويرى الباحث أنه من المحتمل أن يكون هذا مرده

للصلابة النفسية لديهم، حيث أكدت (Kobasa & Puccetti,1983) من خلال نتائج الدراسات التي قاما بها أن بعض الأفراد أقدر على مواجهة الضغوط وتحملها مقارنة بالآخرين، حيث إن الأفراد ذوي الصلابة النفسية لديهم مرونة عالية، ويستطيعون تقدير الأحداث الضاغطة وتخفيفها والتعامل معها بشكل سليم.

ومن خلال اطلاع الباحث على الدراسات السابقة ــ وفي حدود علمه ــ لاحظ أن الصلابة النفسية لم تنل حقها من البحث، خاصة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، وبالتالي يُركز البحث على التحقق من الفروق في الصلابة النفسية في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

ما الفروق في الصلابة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية) بين طلاب المرحلة الثانوية (السنة الدراسية الأولى ــ السنة الدراسية الثانية ــ السنة الدراسية الثالثة) بمدينة الرياض؟

ما الفروق في الصلابة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية) بين طلاب المرحلة الثانوية تخصص دراسي (علوم طبيعية ــ علوم شرعية) بمدينة الرياض؟

ما الفروق في الصلابة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية) بين طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض وفقاً لعدد أفراد الأسرة (أقل من 5 أفراد ــ من 5 إلى 7 أفراد ــ 8 أفراد فأكثر).

هدف البحث:

يهدف البحث إلى التحقق من الفروق في الصلابة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية) بين طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض والتي قد ترجع إلى متغير السنة الدراسية (الأولى ــ الثانية ــ الثالثة) والتخصص الدراسي (علوم طبيعية ــ علوم شرعية) وعدد أفراد الأسرة (أقل من 5 أفراد ــ من 5 إلى 7 أفراد ــ 8 أفراد فأكثر).

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث فيما يلي:

أولاً/ الأهمية النظرية:

من خلال اطلاع الباحث على البحوث والدراسات السابقة تبين أنه يوجد عدد من البحوث العربية والأجنبية تناولت الصلابة النفسية، ولكن - في حدود علم الباحث - يوجد ندرة للبحوث السابقة التي بحثت الصلابة النفسية في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، حيث يأمل الباحث أن يفتح هذا البحث الآفاق أمام المزيد من البحوث في هذا المجال، كذلك إثراء المكتبة العربية بالمزيد عن الصلابة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية، الأمر الذي قد يُساعد على وضع الإرشادات والتوصيات التي تُساعد الطلاب على تحمل الأحداث الحياتية الضاغطة ومواجهتها وتخطي آثارها النفسية، كما إن البحث تناول شريحة مهمة من المجتمع، وهم

طلاب المرحلة الثانوية الذين هم جيل المستقبل ويعتمد عليهم المجتمع في نموه وتطوره، كما تعد المرحلة الثانوية من المراحل المهمة، حيث تُقابل مرحلة المراهقة وبناء شخصية الفرد وما يُصاحب ذلك من تغيرات في البناء والإدراك والسلوك، كما أن هذه المرحلة قد يمر فيها الطالب بالعديد من المشكلات والأحداث الحياتية الضاغطة، الأمر الذي يتطلب الصلابة النفسية، لتحمل الظروف الضاغطة ومواجهتها والتعامل الجيد والصحيح مع المواقف الصعبة.

ثانياً/ الأهمية التطبيقية:

يمكن أن يُسهم البحث في مساعدة القائمين على العملية التربوية والتعليمية والمتخصصين من المرشدين إلى التعرف على الصلابة النفسية في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، وبالتالي العمل على مساعدة الطلاب لمواجهة أحداث الحياة الضاغطة وتحملها بكفاءة والتعامل الإيجابي معها، كما قد يُساعد المعلمين للسعي نحو زيادة الصلابة النفسية للطلاب، وذلك من خلال جعل الطالب ينظر إلى المواقف الضاغطة على أنها ذات معنى وهدف وفائدة له، وتحسين قدرته على مقاومة الضغوط لتبدو أقل تهديداً له، كما يمكن أن يُساهم البحث من خلال أدواته ونتائجه في إعداد برامج إرشادية لرفع مستوى الصلابة النفسية لدى الطلاب من خلال التركيز على أبعاد الصلابة النفسية، وهي الالتزام، التحكم والتحدي، كما قد يُساعد البحث في تزويد الإدارات التربوية والتعليمية بالأشياء الضرورية التي قد تساهم بمعرفة الفروق في الصلابة النفسية للطلاب، مما يساعدهم على تنميتها، لمواجهة التحديات والظروف الضاغطة، ومن ثم محاولة توجيه ذلك في ضوء نتائج وتوصيات البحث.

حدود البحث:

تتمثل حدود البحث فيما يلي:

الحدود الموضوعية: يقتصر البحث على التحقق من الفروق في الصلابة النفسية في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض.

الحدود المكانية: تم تطبيق البحث على طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض.

الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث خلال الفصل الدراسي الأول لعام 1436ـ1437هـ.

تعريف مصطلحات البحث:

الصلابة النفسية Psychological Hardiness:
هي اعتقاد عام لدى الفرد في فاعليته وقدرته على استخدام كل المصادر النفسية والاجتماعية المتاحة، كي يدرك ويُغير ويواجه بفعالية أحداث الحياة الضاغطة (المقاطي، 1433هـ).

ويُعرف الباحث الصلابة النفسية إجرائياً بأنها اعتقاد طلاب المرحلة الثانوية بفاعليتهم وقدرتهم

على تفسير أحداث الحياة الضاغطة ومواجهتها والتي تظهر على أدائهم من خلال مجموع الدرجات التي يحصلون عليها في مقياس الصلابة النفسية وأبعاده الالتزام، التحكم والتحدي للمقاطي (1433هـ) ويشمل 52 عبارة، والذي تم تطبيقه في هذا البحث.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري

يتناول الإطار النظري بعض أبرز الجوانب النظرية للبحث على النحو التالي:

الصلابة النفسية Psychological Hardiness:

تُعد الصلابة النفسية مظهراً من مظاهر الشخصية السوية، وهي مهمة في عملية التوافق الفعال، فالفرد الذي لدية تحمل عالٍ للضغوط وأحداث الحياة المتغيرة يكون لديه القدرة على التوافق، فالصلابة النفسية تُساعد الفرد على التكيف مع الأحداث غير المواتية التي قد تُعرقل مسيرة النمو، حيث إن التعرض للضغوط النفسية أمر وارد، فواقع الحياة محفوف بالعقبات والصعوبات وأشكال الفشل، فالفرد لا يستطيع تجنب الفشل أو الإحباط، ولا يمكنه الهروب من متطلبات التغير في النمو الشخصي في أي مرحلة من مراحل حياته، وبناءً عليه اتجه بعض العلماء إلى دراسة المتغيرات التي يمكن أن تقي أو تُعدل من الآثار السلبية لأحداث الحياة الضاغطة وتخفف منها كالصلابة النفسية، فهي تزيد من قدرة الفرد على مواجهة المواقف الصعبة والتحديات بسهولة ويسر (المقاطي، 1433هـ؛ السيد، 2012م).

مفهوم الصلابة النفسية:

الصلابة النفسية هي مجموعة من السمات تتمثل في اعتقاد عام لدى الفرد في فاعليته وقدرته على استغلال كل المصادر النفسية والبيئة المتاحة، كي يُدرك بفاعلية أحداث الحياة الضاغط الشاقة، ويُفسرها بواقعية وموضوعية ومنطقية، ويتعايش معها على نحو إيجابي، وتتضمن ثلاثة أبعاد وهي: الالتزام والتحكم والتحدي (Kobasa & Maddi,1999).

كما عرف البهاص (2002م) الصلابة النفسية بأنها إدراك الفرد وتقبله للتغيرات أو الضغوط التي يتعرض لها، فهي تعمل كوقاية من العواقب الحسية والنفسية للضغوط، وتساهم في تعديل العلاقة الدائرية التي تبدأ بالضغوط وتنتهي بالإنهاك النفسي باعتباره مرحلة متقدمة من الضغوط.

ويُعرف المناحي (2015م) الصلابة النفسية بأنها فعالية الفرد الشخصية والبيئية وإدراكه بذلك، مما يؤهله للمبادرة والدافعية في التعامل والتحكم في المواقف الحياتية السلبية بانتقاء حلول مناسبة لها، لتغييرها إيجابياً لصالح توافقه النفسي والاجتماعي.

وفي ضوء ما سبق يرى الباحث أن التعريفات المتعددة لمفهوم الصلابة النفسية أجمعت على كون الصلابة النفسية مصدراً لمقاومة الآثار السلبية

لضغوط الحياة والتخفيف من آثارها على الصحة النفسية والجسمية، حيث يتقبل الفرد الضغوط التي قد يتعرض لها وينظر لها نظرة إيجابية وعلى أنها نوع من التحدي، وليست تهديداً له ويقوم بأداء المهام الجيدة والنافعة.

النظريات المفسرة للصلابة النفسية:

سيتم عرض موجز لبعض أبرز النظريات التي تناولت الصلابة النفسية، وذلك على النحو التالي:

أولا : نظرية كوبازا (Kobasa, 1979) :

اعتمدت هذه النظرية على عدد من الأسس النظرية والتجريبية التي تمثلت بوجود هدف للفرد أو معنى لحياته الصعبة يعتمد بالدرجة الأولى على قدرته على استغلال إمكاناته الشخصية والاجتماعية بصورة جيدة، حيث تقوم النظرية على افتراض أساسي، وهو أن التعرض للأحداث الحياتية الشاقة يُعد أمراً ضرورياً، بل إنه حتمي لا بد منه لارتقاء الفرد ونضجه الانفعالي والاجتماعي، وأن المصادر النفسية والاجتماعية الخاصة بكل فرد قد تقوى وتزداد عند التعرض لهذه الأحداث، وقدمت كوبازا نموذجاً يرى وجود علاقة مباشرة بين إدراك الضغوط والتعرض لها وبين نواتجها (الصحة الجسمية والنفسية، والمرض النفسي والجسمي)، ووجود علاقة غير مباشرة بين إدراك الضغوط والتعرض لها وبين نواتجها، حيث إن المتغيرات الوسيطة المتمثلة في (الوراثة، خبرات الطفولة، متغيرات الشخصية، المصادر الاجتماعية) تؤثر في إدراك الضغوط وفي نواتج الضغوط، كما ترى كوبازا أن الصلابة النفسية تعمل كمتغير مقاوم وقائي يُقلل من الإصابة بالإجهاد الناتج عن التعرض للضغط، وتزيد من العمل على استخدام الفرد لمصادره الشخصية والاجتماعية المناسبة تجاه الظروف الضاغطة (العيافي، 1433هـ؛ أبو حسين، 1433هـ).

ثانياً :نموذج فنك (Funk) المحلل لنظرية كوبازا (Kobasa,1979):

يرى فنك (Funk,1992)ارتباط بعد الالتزام والتحكم فقط بالصحة العقلية الجيدة للأفراد من خلال خفض الشعور بالتهديد، واستخدام استراتيجيات التعايش الفعال، مثل استراتيجية ضبط الانفعال، فبعد التحكم يرتبط إيجابياً بالصحة العقلية من خلال إدراك الموقف على أنه أقل مشقة، وطرح فنك نموذجه المعدل لنظرية كوبازا للتعامل مع المشقة وكيفية مقاومتها، حيث يرى أن الصلابة النفسية والإدراك المعرفي الجيد واستراتيجيات التعايش مثل استراتيجية ضبط الانفعال واستراتيجية حل المشكلات تؤدي إلى الصحة العقلية (ورد في العيافي، 1433هـ؛ أبو حسين، 1433هـ).

أبعاد الصلابة النفسية:

الصلابة النفسية لها ثلاثة أبعاد، وهي:

بُعد الالتزام Commitment: ويشير إلى قدرة الفرد على الاندماج الفعال مع الآخرين، والإيمان بقيمته وأهميته وخبراته، فالفرد هنا يرى المواقف الصعبة والضاغطة على أنها ذات معنى وهدف وفائدة تتطلب منه التعهد والالتزام باتخاذ موقف منها، فالالتزام يعكس إحساساً عاماً للفرد بالعزم والتصميم الهادف، ويعبر عنه بأدائه ليكون أكثر قوة ونشاطاً تجاه بيئته، بحيث يُشارك بإيجابية في أحداثها، ويكون بعيداً عن الخمول والسلبية والكسل، فيعد الالتزام من أكثر أبعاد الصلابة النفسية مقاومة للمواقف الضاغطة، فإذا كان الإنسان متسماً بالالتزام، وهو نوع من التعاقد النفسي يلتزم به الفرد تجاه نفسه وأهدافه وقيمه والآخرين من حوله، فإنه سيود الانخراط مع الناس والأحداث من حوله بدلاً من أن يكون سلبياً (المقاطي، 1433هـ؛ حسان، 2009م؛ Crowley & Hobdy,2003).

بُعد التحكم Control: ويشير إلى مدى قدرة الفرد على التحكم فيما يواجهه من أحداث، ويتحمل المسؤولية الشخصية عما يحدث له، ويتضمن قيام الفرد باستجابات سلوكية تهدف إلى تغيير الأحداث بشكل يكون متناغماً مع خطة الفرد في الحياة، ولذلك تبدو الأحداث أقل تهديداً للفرد، كما أن الأفراد ذوي درجة التحكم المرتفعة يجسدون الحدث من خلال العمليات والأفعال التي يقومون بها إلى خطة على المدى الطويل، وبذلك يبدو الموقف منسجماً مع وجهة نظرهم عن الحياة، كما أن شعور الفرد بقدرته على التحكم في المواقف الضاغطة يساعده على مواجهة الأحداث الضاغطة بفاعلية أكثر، مما يجعله يتمتع بصلابة نفسية أفضل من أقرانه الذين يشعرون بالعجز في مواجهة القوى الخارجية (عطار، 2007م؛ المقاطي، 1433هـ؛ زيدان، 2010م).

بُعد التحدي Challenge: وهو اعتقاد الفرد بأن التغيير المتجدد في أحداث الحياة هو أمر طبيعي أكثر من كونه تهديداً لأمنه وثقته بنفسه وسلامته النفسية، حيث يعكس التحدي الاعتقاد بأن التغيير الذي تحدثه مواقف الحياة ليس تهديداً للأمن الشخصي، ولكنه فرصة لتطوير الفرد ونمو شخصيته، أي أن التغيير أمر مثير، وفرصة ضرورية للنمو، وهو يُمثل جانباً طبيعياً في الحياة، مما يُساعد الفرد على المبادرة واستكشاف البيئة ومعرفة المصادر النفسية والاجتماعية التي تساعده على مواجهة المواقف الضاغطة بكفاءة، وكذلك يُجسد هذا البعد اتجاهات الفرد الإيجابية نحو التغيير واعتقاد الفرد بإمكانية الإفادة من الفشل مثلما يتم الإفادة من النجاح، وأن يواجه التغيير والضغوط بتحدٍ، ليتم الإفادة منها وتخطيها (أحمد ومدية وأبوالعنين، 2011م؛ الشيراوي، 2012م؛ المقاطي، 1433هـ).

سمات الأفراد ذوي الصلابة النفسية:

أشار كل من (حمادة، 2002م؛ السيد، 2007م؛ منصور وعيد وزريق، 2014م؛ هيبة ويوسف والعدوي، 2014م) إلى أن الأفراد ذوي الصلابة

النفسية لديهم سمات معينة وهي:

- ملتزمون بالعمل الذي عليهم أداؤه بدلاً من شعورهم بالغربة.
- لديهم القدرة على التحكم في الأحداث بدلاً من شعورهم بفقدان القوة.
- ينظرون إلى التغيير على أنه تحدٍ بدلاً من أن يشعروا بالتهديد.
- يجدون في إدراكهم وتقويمهم لأحداث الحياة الضاغطة الفرصة لممارسة اتخاذ القرار الجيد.
- القدرة على الصمود والمقاومة، لديهم إنجاز مرتفع، ذوو وجهة داخلية للضبط، أكثر اقتداراً ويميلون للقيادة والسيطرة، وأكثر مبادأة ونشاطاً وذوو دافعية أفضل.

ثانياً: الدراسات السابقة

سيتم عرض بعض الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت موضوع البحث، ثم التعقيب على هذه الدراسات، وذلك على النحو التالي:

قام جرين وأودس وجرانت ورينسارد (Green, Oades, Grant & Rynsaard, 2007) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين التدريب الميداني، والصلابة النفسية، والشعور بالأمل لدى طالبات المرحلة الثانوية، وبلغت عينة الدراسة 56 طالبة من مدارس المرحلة الثانوية، وتم تطبيق عدد من المقاييس وهي مقياس الشعور بالأمل، ومقياس الاكتئاب، ومقياس الصلابة النفسية، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين التدريب الميداني والشعور بالأمل والصلابة النفسية لدى الطالبات المتدربات بالمرحلة الثانوية، ووجود علاقة ارتباطية سالبة عكسية ذات دلالة إحصائية بين الصلابة النفسية والاكتئاب لدى طالبات التدريب الميداني بالمرحلة الثانوية.

كما قام البيرقدار (2011م) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الضغط النفسي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الموصل وعلاقته بمستوى الصلابة النفسية لديهم، وبلغت عينة الدراسة 843 طالباً وطالبة من جميع الأقسام بكلية التربية، واستخدمت الباحثة مقياسين، وهما: مقياس الضغط من إعداد (الحجار ودخان، 2005م) ومقياس الصلابة النفسية من إعداد الباحثة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مستوى الضغط النفسي والصلابة النفسية تعزى لمتغير النوع، وذلك لصالح الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغط النفسي والصلابة النفسية تبعاً لمتغير التخصص الدراسي، وذلك لصالح طلاب وطالبات التخصص العلمي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغط النفسي والصلابة النفسية تبعاً لمتغير المستوى الدراسي، وذلك لصالح طلبة المستوى الرابع، وأن مستوى الضغط النفسي لدى الطلبة مرتفع ومعدل الصلابة النفسية لديهم منخفض، وعدم تمتع أفراد العينة بالصلابة النفسية.

وكما قام الجهني (2011م) بإجراء دراسة للتعرف على أثر النوع والصف والتفاعل بينهما على درجة طلبة الثانوية العامة على مقياس المهارات الاجتماعية، والتعرف على أثر مستوى تعليم الأب ومستوى تعليم الأم على درجة طلبة الثانوية العامة على مقياس المهارات الاجتماعية، وتحديد العلاقة بين المهارات الاجتماعية والسلوك التوكيدي، والعلاقة بين المهارات الاجتماعية والصلابة النفسية (الأبعاد والدرجة والكلية)، وتحديد حجم إسهام المهارات الاجتماعية في التنبؤ بالسلوك التوكيدي لدى طلبة الثانوية العامة، وحجم إسهام المهارات الاجتماعية في التنبؤ بالصلابة النفسية لدى طلبة الثانوية العامة، وتكونت عينة الدراسة من 376 طالباً من طلبة الثانوية العامة بمدينة الطائف منهم 197من الذكور و179 من الإناث بالصفوف الثلاث من الأول إلى الثالث ثانوي، متوسط أعمارهم 16.96، وكان الانحراف المعياري 1.12، وطبق عليهم مقياس المهارات الاجتماعية (ترجمة العنقاوي، 2007م) ومقياس الصلابة النفسية إعداد (مخيمر، 2002م)، ومقياس توكيد الذات إعداد بداري والشناوي، 1407هـ، وأسفرت الدارسة عن وجود دلالة لتأثير الجنس والصف على بعض أبعاد المهارات الاجتماعية، ولا يوجد أثر لمستوى تعليم الأب والأم على تباين درجات المهارات الاجتماعية لدى طلبة الثانوية العامة، ويوجد ارتباط بين درجات المهارات الاجتماعية (الأبعاد والدرجة والكلية) والصلابة النفسية (الأبعاد والدرجة والكلية)، كما يوجد ارتباط بين درجات المهارات الاجتماعية (الأبعاد والدرجة الكلية) وتوكيد الذات، كما اتضح أن المهارات الاجتماعية تسهم بنسبة 10٪ من تباين درجات السلوك التوكيدي، وبنسبة 24٪ من التنبؤ بالصلابة النفسية.

وقام العبدلي (2012م) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الصلابة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين دراسياً والعاديين، ومعرفة العلاقة بين الصلابة النفسية وأساليب مواجهة الضغوط، وكذلك التحقق من وجود فروق بين الطلاب المتفوقين والعاديين في الصلابة النفسية وفي أساليب مواجهة الضغوط النفسية، واستخدم الباحث مقياس الصلابة النفسية إعداد (مخيمر، 2006م) ومقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية إعداد (الهلالي، 2009م) وتكونت العينة من 200 طالبٍ من طلاب التعليم الثانوي بمدينة مكة المكرمة، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، موزعين على مكتبي الشرق والغرب، وأظهرت النتائج أن مستوى الصلابة النفسية وأبعادها لدى الطلاب المتفوقين أعلى منه لدى العاديين، ووجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب مواجهة الضغوط والصلابة النفسية وأبعادها (الالتزام، التحكم، التحدي) لدى الطلاب المتفوقين والعاديين، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب المتفوقين والعاديين في درجات

أبعاد الصلابة النفسية والدرجة الكلية للصلابة النفسية لصالح المتفوقين.

كما قام صالح والمصدر (2013م) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الصلابة النفسية لدى الشباب الجامعي بمحافظة غزة، وبين التوافق النفسي والاجتماعي، ومعرفة الفروق بين الطلبة على مقياس الصلابة النفسية والتوافق النفسي والاجتماعي طبقاً لمتغيرات: (النوع، والمستوى الدراسي، ونوع الجامعة)، وتكونت عينة الدراسة من 232 طالباً وطالبة من الملتحقين بجامعة الأقصى وجامعة الأزهر بمحافظة غزة، واستخدم الباحثان مقياس الصلابة النفسية ومقياس التوافق النفسي والاجتماعي من إعدادهما، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة الصلابة النفسية لدى أفراد العينة بلغت 72.1٪ وأن التوافق النفسي والاجتماعي لدى أفراد العينة بلغت نسبته 73.1٪، كما أظهرت الدراسة أن هناك علاقة دالة إحصائياً بين الصلابة النفسية والتوافق النفسي والاجتماعي لدى أفراد العينة، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الصلابة النفسية تبعاً لمتغيرات الدراسة، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس التوافق النفسي والاجتماعي تعزى لمتغير النوع، ولصالح الطالبات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى الدراسي على مقياس التوافق النفسي والاجتماعي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الأقصى وطلبة الأزهر على مقياس التوافق النفسي والاجتماعي.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من العرض السابق للدراسات السابقة أنه لا يوجد دراسات تناولت الصلابة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، وذلك في حدود علم الباحث، حيث اقتصرت دراسة (البيرقدار، 2011م) على طلبة كلية التربية بجامعة الموصل، واقتصرت دراسة (الجهني، 2011م) على طلبة الثانوية العامة بمدينة الطائف، واقتصرت دراسة (العبدلي، 2012م) على طلاب التعليم الثانوي بمدينة مكة المكرمة، وبالتالي يتميز البحث عن غيره من الدراسات السابقة باختلافه عنها في تناوله للصلابة النفسية في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، وأشارت بعض الدراسات السابقة إلى وجود فروق في الصلابة النفسية تبعاً لمتغير التخصص الدراسي، وذلك لصالح طلاب التخصص العلمي، مثل دراسة (البيرقدار، 2011م)، بينما لم تُشر باقي الدراسات لمثل هذه الفروق، وأشارت بعض الدراسات إلى عدم وجود فروق في الصلابة النفسية تعزى لمتغير المستوى الدراسي مثل دراسة (صالح والمصدر، 2013م)، بينما أشارت بعض الدراسات إلى وجود فروق في الصلابة النفسية تعزى لمتغير المستوى الدراسي مثل دراسة (البيرقدار، 2011م)، وأفاد الباحث من الدراسات السابقة في اختيار

موضوع البحث، حيث يعد من الموضوعات المهمة في المجال النفسي، كما أفاد الباحث من الدراسات السابقة باختيار أداة البحث، وفي استخدام المنهج الوصفي المقارن لأنه أكثر قُرباً من الميدان الحقيقي للسلوك الإنساني في دراسة متغيرات البحث.

فرضيات البحث:

بعد الإطلاع على الأطر النظرية والبحوث والدراسات السابقة، تمثلت فرضيات البحث على النحو التالي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصلابة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية) تعزى إلى متغير السنة الدراسية (الأولى ـ الثانية ـ الثالثة) لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصلابة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية) تعزى إلى متغير التخصص الدراسي (علوم طبيعية ـ علوم شرعية) لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصلابة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية) تعزى إلى متغير عدد أفراد الأسرة (أقل من 5 أفراد ـ من 5 إلى 7 أفراد ـ 8 أفراد فأكثر) لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض.

منهج البحث:

هو المنهج الوصفي المقارن للتحقق من الفروق في الصلابة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية) بين طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض والتي قد ترجع إلى متغير السنة الدراسية (الأولى- الثانية- الثالثة) والتخصص الدراسي (علوم طبيعية- علوم شرعية)، وعدد أفراد الأسرة (أقل من 5 أفراد- من 5 إلى 7 أفراد 8- أفراد فأكثر).

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من الطلاب الذكور بالمرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية بمدينة الرياض، والبالغ عددهم 46136 طالب للعام الدراسي 1436هـ (دليل التعليم العام، 1436هـ).

وقد تم اختيار مدينة الرياض لتعدد المدارس وتنوع الطلاب واختلافهم ووجود الفروق بينهم ولكثرة أعداد الطلاب.

عينة البحث:

اعتمد الباحث على الطريقة العشوائية في اختيار أفراد عينة البحث وذلك من طلاب المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية بمدينة الرياض، حيث تم حصر أعداد الطلاب الذكور في مرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية بمدينة الرياض والبالغ عددهم 46136 طالب للعام الدراسي 1436هـ، وتم حصر أعداد

المـدارس الحكوميـة للمرحلـة الثانويـة حسـب إحصائيـات إدارة التربيـة والتعليـم طبقـاً للجهـات الأصليـة (شرق، غـرب، شـمال، جنـوب، وسـط) مدينـة الريـاض إلى 113 مدرسـة (دليـل التعليـم العـام، 1436هـ).

وتـم وضـع هـذه المـدارس في جـداول، وتـم الاختيـار عشـوائياً لمدرسـتين مـن كل مركـز تعليمـي (مركـز في الـشرق، ومركـز في الغـرب، ومركـز في الشـمال، ومركـز في الجنـوب، ومركـز في الوسـط) بمدينـة الريـاض، وبعـد ذلـك تـم توزيـع جميـع طـلاب السـنة الدراسـية (الأولى ـــ الثانيـة ـــ الثالثـة) مـن التخصصـات (علـوم طبيعيـة ـــ علـوم شرعيـة) مـن أفـراد الأسرة (أقـل مـن 5 أفـراد ـــ مـن 5 إلى 7 أفـراد ـــ 8 أفـراد فأكثـر) في جـداول وهـي عبـارة عـن قائمـة مـن الأرقـام، تـم أخذهـا مـن خـلال قوائـم الطـلاب بالمدرسـة وترتيبهـا بواسـطة الكمبيوتـر، وذلـك لضـمان عـدم تسلسـلها وأخـذ عينـة عشـوائية منهـا بلغـت 1248 طالـب، حيـث تـم توزيـع 1300 اسـتبانة للصلابـة النفسـية عـلى عينـة البحـث، وتـم جمـع 1248 وهـي المناسـب مـن الاسـتبانات، وكان الفاقـد 52 اسـتبانه، وذلـك لعـدم اكتـمال بياناتهـا وعـدم الإجابـة عليهـا بشـكل مناسـب، وبالتـالي أصبحـت عينـة البحـث 1248 طالـب تـم اختيارهـم عشـوائياً مـن السـنة الدراسـية (الأولى ـــ الثانيـة ـــ الثالثـة) ومـن التخصصـات الدراسـية (علـوم طبيعيـة ـــ علـوم شرعيـة) ومـن عـدد أفـراد الأسرة (أقـل مـن 5 أفـراد ـــ مـن 5 إلى 7 أفـراد ـــ 8 أفـراد فأكثـر) بالمرحلـة الثانويـة في مدينـة الريـاض والجـداول رقـم (1)، (2)، و(3) توضـح ذلـك.

جدول رقم (1)

وصف أفراد عينة البحث من حيث السنة الدراسية

السنة الدراسية	العدد	النسبة المئوية
أول ثانوي	431	٪34.5
ثاني ثانوي	414	٪33.2
ثالث ثانوي	403	٪32.3
الإجمالي	1248	٪100.0

يتضـح مـن الجـدول السـابق رقـم (1) أن حجـم عينـة البحـث 1248 طالـب، تـم اختيارهـم عشـوائياً مـن طـلاب المرحلـة الثانويـة بالمـدارس الحكوميـة بمدينـة الريـاض، بواقـع 431 طالباً مـن الصف الأول ثانـوي، و414 طالـب مـن الصـف الثـاني ثانـوي، و403 طـلاب مـن الصـف الثالـث ثانـوي.

جدول رقم (2)

وصف أفراد عينة البحث من حيث التخصص الدراسي

التخصص الدراسي	العدد	النسبة المئوية
علوم طبيعية	396	٪31.7
علوم شرعية	417	٪33.4
لم يتخصص	435	٪34.9
الإجمالي	1248	٪100.0

ويتضح من الجدول السابق رقم (2) أن حجم عينة البحث 1248 طالب تم اختيارهم عشوائياً من طلاب المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية بمدينة الرياض، بواقع 396 طالب تخصص علوم طبيعية، و417 طالباً تخصص علوم شرعية، و435 طالب لم يتخصص .

جدول رقم (3)

وصف أفراد عينة البحث من حيث عدد أفراد الأسرة

عدد أفراد الأسرة	العدد	النسبة المئوية
أقل من 5 أفراد	423	%33.9
5- 7 أفراد	454	%36.4
8 أفراد فأكثر	371	%29.7
الإجمالي	1248	%100.0

يتضح من الجدول السابق رقم (3) أن حجم عينة البحث 1248 طالب تم اختيارهم عشوائياً من طلاب المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية بمدينة الرياض، بواقع 423 طالب عدد أفراد الأسرة أقل من 5 أفراد، و454 طالب عدد أفراد الأسرة من 5–7 أفراد، و371 طالب عدد أفراد الأسرة 8 أفراد فأكثر .

أدوات البحث:

هي عبارة عن المقياس الذي تم استخدامه في البحث لجمع البيانات والمعلومات، وهو مقياس الصلابة النفسية إعداد (المقاطي، 1433هـ)، ووقع الاختيار على هذا المقياس، لعدة مبررات، وهي أنه يتمتع بصدق وثبات مناسبين، مما يضمن صلاحيته للاستخدام، كما يتميز بوضوح المفردات من حيث المعنى والصياغة اللغوية، وهو مُعد لطلاب المرحلة الثانوية في البيئة السعودية، وهي نفسها عينة البحث، وقامت مُعدة المقياس عند إعدادها للمقياس بمراعاة الآتي:

- الاطلاع على التراث النفسي والنظريات وكل ما يتعلق بالصلابة النفسية خاصة لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- الرجوع إلى بعض الدراسات والأبحاث العربية والأجنبية ذات العلاقة بالصلابة النفسية، للإفادة منها في بناء المقياس.
- الاطلاع على المقاييس التي صُممت في هذا المجال.

وبعد اطلاع الباحثة على تلك المصادر قامت بصياغة مجموعة من العبارات بأسلوب واضح ومفهوم، ومراجعتها لغوياً، وتم عرضها على مجموعة من المتخصصين، وتم تحديد ثلاثة أبعاد للمقياس وهي:

بُعد الالتزام: وهو تبني الفرد لقيم ومبادئ ومعتقدات وقوانين وأهداف محددة، وتمسكه والتزامه بها، ودفاعه عنها، وتحمله المسؤولية تجاهها، وتجاه نفسه ومجتمعه، ويتكون هذا البعد من 18 عبارة.

بُعد التحكم: وهو قدرة الفرد على توقع حدوث المواقف الصعبة بناء على معايشته للواقع ووضعه

الخطط المناسبة لمواجهتها، والتقليل من آثارها عند حدوثها، مستثمراً كل ما قد يتوفر لديه من إمكانات وقدرات مادية ومعنوية، واستراتيجيات عقلية، مسيطراً على نفسه ومتحكماً في انفعالاته، ويتكون هذا البعد من 14 عبارة.

بُعد التحدي: وهو قدرة الفرد على التكيف مع مواقف الحياة الجديدة، وتقبلها بكل ما فيها من مستجدات سارة أو ضارة، باعتبارها أموراً طبيعية وضرورية لابد من حدوثها أكثر من كونها تشكل تهديداً له، فتلك المواقف الجديدة والغريبة تساعده على المبادرة واستكشاف البيئة وزيادة معرفته بالمصادر النفسية والاجتماعية التي تساعده على مواجهة المشكلات بفاعلية، ويتكون هذا البعد من 20 عبارة.

وبذلك يحتوي المقياس على 52 عبارة، منها عبارات موجبة وعبارات سالبة تُركز على الصلابة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية، كما يشمل المقياس على ثلاثة بدائل، حيث يتم حساب الدرجات من 1 إلى 3 وذلك 3 تنطبق 2 أحياناً 1 لا تنطبق.

وذلك في حال العبارات الموجبة وهي (40) عبارة موجبة الصياغة وهي (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 13، 15، 16، 17، 19، 20، 23، 24، 25، 26، 27، 28، 31، 32، 33، 34، 35، 36، 37، 39، 40، 41، 42، 43، 44، 45، 46، 47، 49)، وكذلك يحتوي المقياس على 12 عبارة سالبة تمثلها الأرقام التالية (12، 14، 18، 21، 22، 29، 30، 38، 48، 50، 51، 52)، ويتم عكس حساب الدرجات من (1 إلى 3) وذلك (1) تنطبق (2) أحياناً (3) لا تنطبق، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى مستوى عالٍ من الصلابة النفسية، كما تم حساب الصدق والثبات للمقياس، وذلك بعد تطبيقه على عينة استطلاعية من طلاب المرحلة الثانوية، حيث بلغ عددهم 300 طالب وطالبة مقسمين إلى 150 طالب، 150 طالبة، وأصبح عدد عبارات المقياس في صورته النهائية 52 عبارة، وبعد ذلك قامت مُعدة المقياس بحساب صدق المقياس من خلال صدق المحكمين حيث تم عرض عبارات المقياس على مجموعة من المتخصصين في مجال علم النفس من قسم علم النفس بجامعة الملك سعود، وقسم علم النفس بجامعة الملك عبد العزيز وتم إجراء التعديلات اللازمة عليه، كما قامت مُعدة المقياس بحساب صدق الاتساق الداخلي لمقياس الصلابة النفسية، والجدول التالي رقم (4) يوضح قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس الصلابة النفسية وأبعاد مقياس الصلابة النفسية.

جدول رقم (4)

معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس الصلابة النفسية وأبعاد مقياس الصلابة النفسية ن=300

البعد	معامل الارتباط
الالتزام	0.870
التحكم	0.857
التحدي	0.845

يتضح من الجدول السابق رقم (4) أن معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس الصلابة النفسية وأبعاد المقياس (الالتزام، التحكم، والتحدي)، تراوحت ما بين (0.845 ـــــــ 0.870)، وهي معاملات مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) وهذا يشير إلى صدق الاتساق الداخلي لهذا المقياس. ومن ثم قامت مُعدة المقياس بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وذلك بالنسبة لجميع أبعاد مقياس الصلابة، والجداول رقم (5)، (6)، (7) توضح ذلك:

جدول رقم (5)

معامل الارتباط بين عبارات بعد الالتزام والدرجة الكلية لبعد الالتزام ن=300

العبـــــــــــارة	معامل الارتباط	العبـــــــــــارة	معامل الارتباط
أبادر بالوقوف بجانب الآخرين عند مواجهتهم لأي مشكلة.	0.767	لدي القدرة على تحقيق أهدافي مهما كانت العقبات.	0.732
أشعر بالسعادة عندما أقوم بمساعدة الآخرين على مواجهتهم مشكلتهم.	0.853	حياتي اليومية مليئة بالأشياء التي تجعلني أهتم بها.	0.750
أحاول إنجاز أعمالي في موعدها المحدد.	0.742	يعتبرني الآخرون شخصاً مفعماً بالحيوية والطاقة.	0.860
أعامل الآخرين بالأسلوب الذي أحب أن يعاملوني به.	0.820	أستطيع أن أصف نفسي بأنني شخصية قوية.	0.730
أفكر في أهمية ما أعمله ومدى فائدته للآخرين قبل أن أقوم به.	0.846	ولائي لبعض القيم والمبادئ الإيجابية جعل لحياتي قيمة.	0.798
لدي القدرة على تعديل أهدافي وقيمي إذا دعت الضرورة لذلك.	0.717	أحرص على تحمل المسؤولية وأداء ما هو مطلوب مني.	0.881
أعتقد أن الإنسان يجب أن يكون مخلصاً في عمله.	0.775	أحرص على الالتزام بقيمي ومبادئي.	0.759
لا أتنازل عن حقوقي بسهولة.	0.707	لا توجد لدي أهداف أسعى إلى التمسك بها والدفاع عنها.	0.895
أحرص دائماً على بذل كل ما في وسعي لإتقان العمل الذي أقوم به.	0.781	لا أتردد في السعي وراء المشاركة في أي نشاط يخدم المجتمع الذي أعيش فيه.	0.717

جدول رقم (6)

معامل الارتباط بين عبارات بعد التحكم والدرجة الكلية لبعد التحكم ن=300

العبـــــــــــارة	معامل الارتباط	العبـــــــــــارة	معامل الارتباط
كل ما يحدث لي من أمور هو نتيجة لتخطيطي الجيد.	0.754	أستطيع السيطرة على أعصابي والتحكم في غضبي على نحو جيد.	0.755
لااعترف بالحظ. (بل بالجهد والعمل).	0.873	أتخذ قراراتي بنفسي ولا تملى علي من مصدر خارجي.	0.856
أتصرف بتسرع في بعض المواقف الغامضة دون حساب لما قد يترتب على ذلك من نتائج سلبية.	0.719	أحرص على التخطيط السليم لمختلف أمور حياتي.	0.710
اعتقد أن الناس لا يحتاجون إلى بعضهم البعض ويمكنهم الاعتماد على أنفسهم.	0.770	أحل مشكلاتي بنفسي دون الاعتماد كثيراً على الآخرين.	0.812
لدي القدرة على التحكم فيما يواجهني من ضغوط.	0.754	يسهل إثارتي عندما يعمد البعض إلى مضايقتي.	0.898
اعتقد أن حياة الأفراد تتأثر بقوى خارجية (كالحظ والحسد ... إلخ) لا يمكنهم السيطرة عليها.	0.755	سبب نجاحي في أموري الدراسية يعتمد على قدراتي وجهودي وليس على الحظ والصدفة.	0.833
اخطط لحياتي ولا أترك ذلك للحظ والظروف الخارجية	0.857	أعتقد أن أسباب الفشل تعود للشخص نفسه.	0.762

يتضح من جدول السابق رقم (5) أن قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لبعد الالتزام وكل عبارة من عبارات بعد الالتزام دالة إحصائياً، حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.707 ــــــ 0.895) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي لبعد الالتزام وعباراته. ويتضح من الجدول السابق رقم (6) أن قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لبعد التحكم وكل عبارة من عبارات بعد التحكم تراوحت بين (0.710 ــــ 0.898) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي لبعد التحكم وعباراته.

جدول رقم (7)

معامل الارتباط بين عبارات بعد التحدي والدرجة الكلية لبعد التحدي ن=300

العبـــــــــــــــارة	معامل الارتباط	العبـــــــــــــــارة	معامل الارتباط
نادراً ما أطلب مساعدة من قبل الآخرين.	0.883	أستمتع بالتعامل مع المواقف الجديدة والغريبة.	0.792
أعتقد أن مواجهتي للمشكلات دليل على قوة تحملي.	0.804	أحب أن أعمل أشياء جديدة ومختلفة.	0.781
أشعر بالنشاط والحيوية عندما يطلب مني أداء عمل ما.	0.710	أجد متعة عندما يكون لدي القدرة على مواجهة تحديات الحياة.	0.896
أسعى إلى مواجهة المشكلات لأني أثق في قدرتي على حلها.	0.751	المشكلات التي لا أستطيع مواجهتها أهرب منها.	0.714
أرى الضغوط التي تواجهني من طبيعة الحياة ولا بد من مواجهتها.	0.745	أصر على مواصلة ما أقوم به من عمل حتى لو تعرضت لصعوبات في ذلك.	0.785
أعتقد بأنه لدي حب للاستطلاع أكثر من معظم الآخرين.	0.721	المشكلات التي تواجهني تحد من قدرتي على التحدي.	0.872
دائماً لدي شعور بأنه سوف تواجهني مشكلات.	0.806	أشعر بالضيق والتوتر عندما أتعرض للمواقف الغامضة.	0.741
أشعر بعدم كفاءتي وقدرتي على مواجهة المشكلات التي تصادفني.	0.815	أتغلب على ما يواجهني من مشكلات بسهولة.	0.795
أشعر بعدم ثقتي بنفسي وبأني عبء على الآخرين.	0.754	أثق في قدرتي على التعامل مع المواقف الجديدة دون مساعدة من قبل الآخرين.	0.868
أفتقد إلى مواهب وقدرات كثيرة تساعدني على مواجهة الحياة ومشكلاتها.	0.710	أشعر بالحزن عندما لا أجد من يساعدني.	0.724

يتضح من الجدول السابق رقم (7) أن قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لبعد التحدي وكل عبارة من عبارات بعد التحدي تراوحت بين (0.710ـــــــــ 0.896) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي لبعد التحدي وعباراته. كما قامت مُعدة المقياس بحساب ثبات المقياس عن طريق إعادة تطبيق مقياس الصلابة النفسية على أفراد

العينة أنفسهم (ن=300)، 150 طالباً، 150 طالبة، مرتين تحت ظروف متشابهة، والجدول رقم (8) يوضح نتائج اختبار ثبات المقياس:

جدول رقم (8)

معامل ثبات مقياس الصلابة النفسية وأبعاده عن طريق إعادة التطبيق ن=300

البعد	معامل الارتباط بين درجات الأفراد في التطبيقين
الالتزام	0.973
التحكم	0.980
التحدي	0.953
الدرجة الكلية	0.989

يتضح من الجدول السابق رقم (8) أن معاملات الارتباط بين درجات الأفراد في التطبيقين الأول والثاني لمقياس الصلابة النفسية وأبعاده (الالتزام، التحكم، والتحدي) تراوحت بين (0.953ـ0.989) وهي قيم تشير إلى ثبات المقياس.

جدول رقم (9)

حساب الثبات لأبعاد مقياس الصلابة النفسية وللمقياس ككل عن طريق معامل ألفا كرونباخ ن=300

البعد	معامل ألفا كرونباخ للثبات
الالتزام	0.782
التحكم	0.805
التحدي	0.814
معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل	0.842

كما قامت مُعدة المقياس بحساب ثبات المقياس ككل وأبعاده عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ والجدول السابق رقم (9) يوضح أن قيم معاملات الثبات للمقياس ككل ولأبعاده تراوحت بين (0.782 ـ 0.842)، وهي قيم تشير إلى ثبات المقياس. كما قامت مُعدة المقياس بحساب ثبات مقياس الصلابة النفسية عن طريق حساب التجزئة النصفية والجدول التالي رقم (10) يوضح ذلك:

جدول رقم (10)

ثبات مقياس الصلابة النفسية عن طريق التجزئة النصفية ن=300

البعد	معامل ثبات الاختبار عن طريق التجزئة النصفية
الالتزام	0.765
التحكم	0.781
التحدي	0.809
معامل ثبات التجزئة النصفية للمقياس ككل	0.829

يتضح من الجدول السابق رقم (10) أن معامل ثبات مقياس الصلابة النفسية للمقياس ككل ولأبعاده تراوحت بين (0.765 ـ 0.829)، وهي معاملات تشير إلى ثبات المقياس. وقام الباحث في هذا البحث بالتحقق من صدق مقياس الصلابة النفسية عن طريق تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت 120 طالب من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض غير العينة الرئيسة، وقد راعى الباحث أن تكون مواصفات هذه العينة مطابقة لمواصفات العينة الأساسية، وتم حساب صدق الاتساق الداخلي له من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية

جدول رقم (11)

معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس الصلابة النفسية وأبعاد مقياس الصلابة النفسية ن = 120

البعد	معامل الارتباط
الالتزام	**0.673
التحكم	**0.702
التحدي	**0.786

** دال عند مستوى (0.01)

لـه، والجـدول السـابق رقـم (11) يوضـح قيـم معاملات الارتبـاط بـين الدرجـة الكليـة لمقيـاس الصلابـة النفسـية وأبعـاد مقيـاس الصلابة النفسـية.

يتضـح مـن الجـدول السـابق رقـم (11) أن معاملات الارتبـاط بـين الدرجـة الكليـة لمقيـاس الصلابـة النفسـية وأبعاد المقيـاس (الالتزام، التحكـم، والتحدي)، تراوحت مـا بـين (0.673 ـــــــ 0.786)، وهـي معاملات دالة إحصائيـاً عنـد مسـتوى دلالـة (0.01)، وهـذا يشـير إلى صـدق الاتسـاق الداخـلي لمقيـاس الصلابة النفسـية.

كـما قام الباحـث في هذا البحث بحسـاب معاملات الارتبـاط بـين درجـة كل مفـردة مـن مفـردات مقياس الصلابـة النفسـية ودرجـة البعـد الـذي تنتمـي إليـه، وذلـك بالنسـبة لجميع أبعـاد مقياس الصلابة النفسـية، والجـداول رقـم (12)، (13)، (14) توضـح ذلـك.

جدول رقم (12)

معامل الارتباط بين عبارات بعد الالتزام والدرجة الكلية لبعد الالتزام ن =120

العبـــــــــــارة	معامل الارتباط	العبـــــــــــارة	معامل الارتباط
أبادر بالوقوف بجانب الآخرين عند مواجهتهم لأي مشكلة.	.347(**)	لدي القدرة على تحقيق أهدافي مهما كانت العقبات.	.527(**)
أشعر بالسعادة عندما أقوم بمساعدة الآخرين على مواجهتهم مشكلتهم.	.368(**)	حياتي اليومية مليئة بالأشياء التي تجعلني أهتم بها.	.485(**)
أحاول إنجاز أعمالي في موعدها المحدد.	.336(**)	يعتبرني الآخرون شخصاً مفعماً بالحيوية والطاقة.	.370(**)
أعامل الآخرين بالأسلوب الذي أحب أن يعاملوني به.	.376(**)	أستطيع أن أصف نفسي بأنني شخصية قوية.	.379(**)
أفكر في أهمية ما أعمله ومدى فائدته للآخرين قبل أن أقوم به.	.547(**)	ولائي لبعض القيم والمبادئ الإيجابية جعل لحياتي قيمة.	.501(**)
لدي القدرة على تعديل أهدافي وقيمي إذا دعت الضرورة لذلك.	.500(**)	أحرص على تحمل المسئولية وأداء ما هو مطلوب مني.	.337(**)
أعتقد أن الإنسان يجب أن يكون مخلصاً في عمله.	.454(**)	أحرص على الالتزام بقيمي ومبادئي.	.387(**)
لا أتنازل عن حقوقي بسهولة.	.435(**)	لا توجد لدي أهداف أسعى إلى التمسك بها والدفاع عنها.	.509(**)
أحرص دائماً على بذل كل ما في وسعي لإتقان العمل الذي أقوم به.	.501(**)	لا أتردد في السعي وراء المشاركة في أي نشاط يخدم المجتمع الذي أعيش فيه.	.356(**)

** دال عند مستوى (0.01)

جدول رقم (13)

معامل الارتباط بين عبارات بعد التحكم والدرجة الكلية لبعد التحكم ن =120

العبـــــــــــارة	معامل الارتباط	العبـــــــــــارة	معامل الارتباط
كل ما يحدث لي من أمور هو نتيجة لتخطيطي الجيد.	.544(**)	أستطيع السيطرة على أعصابي والتحكم في غضبي على نحو جيد.	.535(**)
لا أعترف بالحظ. (بل بالجهد والعمل).	.422(**)	اتخذ قراراتي بنفسي ولا تملى علي من مصدر خارجي.	.466(**)
أتصرف بتسرع في بعض المواقف الغامضة دون حساب لما قد يترتب على ذلك من نتائج سلبية.	.313(**)	أحرص على التخطيط السليم لمختلف أمور حياتي.	.454(**)
اعتقد أن الناس لا يحتاجون إلى بعضهم البعض ويمكنهم الاعتماد على أنفسهم.	.451(**)	أحل مشكلاتي بنفسي دون الاعتماد كثيراً على الآخرين.	.375(**)
لدي القدرة على التحكم فيما يواجهني من ضغوط.	.447(**)	يسهل إثارتي عندما يعمد البعض إلى مضايقتي.	.527(**)
أعتقد أن حياة الأفراد تتأثر بقوى خارجية (كالحظ والحسد ... إلخ) لا يمكنهم السيطرة عليها.	.529(**)	سبب نجاحي في أموري الدراسية يعتمد على قدراتي وجهودي وليس على الحظ والصدفة.	.472(**)
أخطط لحياتي ولا أترك ذلك للحظ والظروف الخارجية	.468(**)	أعتقد أن أسباب الفشل تعود للشخص نفسه.	.407(**)

** دال عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول السابق رقم (12) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لبعد الالتزام وكل عبارة من عبارات بعد الالتزام دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي لبعد الالتزام وعباراته.

يتضح من الجدول السابق رقم (13) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لبعد التحكم وكل عبارة من عبارات بعد التحكم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي لبعد التحكم وعباراته.

يتضح من الجدول رقم (14) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لبعد التحدي وكل عبارة من عبارات بعد التحدي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، مما يشير إلى صدق

جدول رقم (14)

معامل الارتباط بين عبارات بعد التحدي والدرجة الكلية لبعد التحدي ن =120

العبـــــــــــــــارة	معامل الارتباط	العبـــــــــــــــارة	معامل الارتباط
نادراً ما أطلب مساعدة من قبل الآخرين.	.452(**)	أستمتع بالتعامل مع المواقف الجديدة والغريبة.	.336(**)
أعتقد أن مواجهتي للمشكلات دليل على قوة تحملي.	.523(**)	أحب أن أعمل أشياء جديدة ومختلفة.	.421(**)
أشعر بالنشاط والحيوية عندما يطلب مني أداء عمل ما.	.498(**)	أجد متعة عندما يكون لدي القدرة على مواجهة تحديات الحياة.	.453(**)
أسعى إلى مواجهة المشكلات، لأني أثق في قدرتي على حلها.	.446(**)	المشكلات التي لا أستطيع مواجهتها أهرب منها.	.524(**)
أرى الضغوط التي تواجهني من طبيعة الحياة ولا بد من مواجهتها.	.398(**)	أصر على مواصلة ما أقوم به من عمل حتى لو تعرضت لصعوبات في ذلك.	.587(**)
أعتقد بأنه لدي حب للاستطلاع أكثر من معظم الآخرين.	.611(**)	المشكلات التي تواجهني تحد من قدرتي على التحدي.	.569(**)
دائماً لدي شعور بأنه سوف تواجهني مشكلات.	.448(**)	أشعر بالضيق والتوتر عندما أتعرض للمواقف الغامضة.	.476(**)
أشعر بعدم كفاءتي وقدرتي على مواجهة المشكلات التي تصادفني.	.513(**)	أتغلب على ما يواجهني من مشكلات بسهولة.	.387(**)
أشعر بعدم ثقتي بنفسي وبأني عبء على الآخرين.	.569(**)	أثق في قدرتي على التعامل مع المواقف الجديدة دون مساعدة من قبل الآخرين.	.449(**)
أفتقد إلى مواهب وقدرات كثيرة تساعدني على مواجهة الحياة ومشكلاتها.	.459(**)	أشعر بالحزن عندما لا أجد من يساعدني.	.532(**)

** دال عند مستوى (0.01)

الاتساق الداخلي لبعد التحدي وعباراته.

وقام الباحث في هذا البحث بالتحقق من ثبات مقياس الصلابة النفسية عن طريق تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت 120 طالب من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض غير العينة الرئيسة، وقد راعى الباحث أن تكون مواصفات هذه العينة مطابقة لمواصفات العينة الأصلية للبحث، وتم التحقق من ثبات مقياس الصلابة النفسية المستخدم في هذا البحث عن طريق حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية له، كما قام

جدول رقم (15)

ثبات مقياس الصلابة النفسية باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية ن= 120

أبعاد المقياس	طريقة حساب الثبات		
	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
		سبيرمان_براون	جتمان
الالتزام	0.730	0.710	0.710
التحكم	0.711	0.672	0.671
التحدي	0.765	0.744	0.742
الدرجة الكلية	0.872	0.855	0.854

الباحث باستخدام طريقتي التجزئة النصفية (سبيرمان –براون، وجتمان) للتحقق من ثبات المقياس، والجدول السابق رقم (15) يوضح ذلك.

يتضح من الجدول السابق رقم (15) أن قيم معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ قد تراوحت بين (0.711) و(0.872)، كما تراوحت قيم الثبات بطريقتي التجزئة النصفية (سبيرمان_براون، وجتمان) بين (0.671) و(0.855)، وجميعها قيم تدل على ثبات المقياس وإمكانية الاعتماد عليه والوثوق في نتائجه في هذا البحث.

إجراءات تطبيق البحث:

من أجل التحقق من فرضيات البحث قام الباحث باتباع الإجراءات التالية:

قام الباحث بتحديد المقياس الذي تم تطبيقه في البحث، وهو مقياس الصلابة النفسية إعداد (المقاطي، 1433). تم تطبيق أداة البحث بصورة أولية على العينة الاستطلاعية، والبالغ عددها (120) طالب من السنة الدراسية (الأولى ـ الثانية ـ الثالثة) ومن التخصص الدراسي (علوم طبيعية ـ علوم شرعية) ومن عدد أفراد الأسرة (أقل من 5 أفراد ـــ من 5 إلى 7 أفراد ـ 8 أفراد فأكثر) من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، وذلك للتأكد من الدلالات السيكومترية للمقياس المستخدم في البحث من خلال حساب الصدق والثبات له. التطبيق للمقياس السابق الذكر، والذي تم من خلاله جمع البيانات للتحقق من فرضيات البحث وأهدافه على العينة الأساسية، والبالغ عددها 1248 طالب من المرحلة الثانوية بمدينة الرياض مقسمة إلى 431 طالباً من السنة الدراسية الأولى، و414 طالب من السنة الدراسية الثانية، و403 طلاب من السنة الدراسية الثالثة، و396 طالب من تخصص العلوم الطبيعية، و417 طالب من تخصص العلوم الشرعية، و423 طالباً عدد أفراد أسرته أقل من 5 أفراد، و454 طالباً عدد أفراد أسرته من 5 إلى 7 أفراد، و371 طالب عدد أفراد أسرته 8 فأكثر، وبعد ذلك تم إدخال البيانات التي تم جمعها إلى الحاسوب ومعالجتها إحصائياً عن طريق استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS). تم استخلاص النتائج بعد معالجة البيانات، ثم قام الباحث بعرض النتائج وتفسيرها.

الأساليب الإحصائية المستخدمة بالبحث:

للإجابة عن تساؤلات البحث والتحقق من فرضياته قام الباحث باستخدام عدد من الأساليب الإحصائية

باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها باختصار بالرمز (SPSS)، والأساليب الإحصائية هي :

تحليل التباين الأحادي، واختبار أقل فرق معنوي LSD، للتحقق من الفرض الأول والثالث.

اختبار (ت) T-Test، للتحقق من الفرض الثاني.

نتائج البحث وتفسيرها:

وهو عرض وتفسير للنتائج التي توصل إليها البحث بعد تطبيق أدوات البحث، وجمع البيانات بواسطة هذه الأدوات ومعالجتها إحصائياً عن طريق البرنامج الإحصائي (SPSS)، وفقا لتسلسل فرضيات هذا البحث، وهي كالتالي:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصلابة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية) تعزى إلى متغير السنة الدراسية (الأولى - الثانية - الثالثة) لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب الفروق بين متوسطات درجات طلاب السنوات الدراسية الثلاث في الصلابة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية) باستخدام الأسلوب الإحصائي تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA وجاءت النتائج كما في الجدولين رقم (16) و(17):

جدول رقم (16)

الأعداد والمتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات عينة البحث على مقياس الصلابة النفسية وفقا لمتغير السنة الدراسية

البعد	السنة الدراسية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
الالتزام	أول ثانوي	431	43.2181	5.34648
	ثانٍ ثانوي	414	44.0942	6.64407
	ثالث ثانوي	403	44.6849	4.13244
	الإجمالي	1248	43.9824	5.50888
التحكم	أول ثانوي	431	30.8538	3.79651
	ثانٍ ثانوي	414	31.1159	3.77401
	ثالث ثانوي	403	31.8958	4.17158
	الإجمالي	1248	31.2772	3.93594
التحدي	أول ثانوي	431	44.5754	6.28903
	ثانٍ ثانوي	414	45.6256	5.08117
	ثالث ثانوي	403	46.4243	9.98487
	الإجمالي	1248	45.5208	7.40984
المجموع	أول ثانوي	431	118.6473	12.67303
	ثانٍ ثانوي	414	120.8357	12.94922
	ثالث ثانوي	403	123.0050	15.05314
	الإجمالي	1248	120.7804	13.67986

جدول رقم (17)

نتائج الفروق بين متوسطات طلاب السنوات الدراسية الثلاث في الصلابة النفسية

(الأبعاد والدرجة الكلية) باستخدام تحليل التباين الأحادي (ن = 1248)

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الالتزام	بين المجموعات	455.810	2	227.905	7.589	.001
	داخل المجموعات	37387.803	1245	30.030		
	المجموع	37843.612	1247			
التحكم	بين المجموعات	242.225	2	121.112	7.904	.000
	داخل المجموعات	19075.849	1245	15.322		
	المجموع	19318.074	1247			
التحدي	بين المجموعات	718.749	2	359.374	6.604	.001
	داخل المجموعات	67748.710	1245	54.417		
	المجموع	68467.458	1247			
المجموع	بين المجموعات	3956.628	2	1978.314	10.736	.000
	داخل المجموعات	229405.215	1245	184.261		
	المجموع	233361.843	1247			

يتضح من الجدول السابق رقم (17) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطات درجات طلاب السنوات الدراسية الثلاثة في الصلابة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية)، ولمعرفة اتجاه هذه الفروق قام الباحث بحساب أقل فرق معنوى LSD كاختبار تتبعي، وجاءت النتائج كما في الجدول رقم (18) التالي:

جدول رقم (18)

نتائج اختبار أقل فرق معنوي LSD لمعرفة اتجاه الفروق ودلالتها في الصلابة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية) التي تعزى للسنة الدراسية

أبعاد الصلابة النفسية	السنة الدراسية	أول ثانوي	ثاني ثانوي	ثالث ثانوي
الالتزام	أول ثانوي	-	-.87611(*)	-1.46677(*)
	ثانٍ ثانوي		-	-.59066
	ثالث ثانوي			-
التحكم	أول ثانوي	-	-.26211	-1.04195(*)
	ثانٍ ثانوي		-	-.77984(*)
	ثالث ثانوي			-
التحدي	أول ثانوي	-	-1.05020(*)	-1.84891(*)
	ثانٍ ثانوي		-	-.79871
	ثالث ثانوي			-
الدرجة الكلية للصلابة النفسية	أول ثانوي	-	-2.18842(*)	-4.35763(*)
	ثانٍ ثانوي		-	-2.16921(*)
	ثالث ثانوي			-

* دال عند مستوى دلالة (0.05)

يتضح من الجدول السابق رقم (18) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات طلاب الثالث الثانوي ومتوسطات درجات طلاب الأول الثانوي في الصلابة النفسية (الدرجة الكلية وجميع الأبعاد) لصالح طلاب الثالث الثانوي، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات طلاب الثاني الثانوي ومتوسطات درجات طلاب الأول الثانوي في الصلابة النفسية (الدرجة الكلية وبعدي الالتزام والتحدي) لصالح طلاب الثاني الثانوي، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات طلاب الثالث الثانوي ومتوسطات درجات طلاب الثاني الثانوي في الصلابة النفسية (الدرجة الكلية وبعد التحكم) لصالح طلاب الثالث الثانوي، وبالتالي فإن فرض البحث لم يتحقق، فنرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل، وهو توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصلابة النفسية

(الأبعاد والدرجة الكلية) تعزى إلى متغير السنة الدراسية (الأولى ـــ الثانية ـــ الثالثة) لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن درجة الصلابة النفسية تزداد بتقدم الطالب في السنة الدراسية، وذلك عبر النضج والخبرات المكتسبة من تفاعل الطلاب مع زملائهم وأساتذتهم ومن حولهم، وباكتساب الطالب خبرات حياتية وتعليمية أكثر، مما يجعله قادراً على مواجهة الأحداث وتمتعه بصلابة نفسية، وبعد اطلاع الباحث على نتائج الدراسات السابقة وفي حدود علمه لا توجد دراسات اتفقت أو اختلفت نتيجتها مع النتيجة الحالية، وبالتالي ينفرد البحث عن غيره من الدراسات السابقة باختلافه عنها في الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في الصلابة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية) والتي تعزى إلى متغير السنة الدراسية (الأولى ـــ الثانية ـــ الثالثة) لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض.

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصلابة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية) تعزى إلى متغير التخصص الدراسي (علوم طبيعية ـــ علوم شرعية) لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض».

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب الفروق بين متوسطات درجات طلاب تخصصي (علوم طبيعية ـــ علوم شرعية) في الصلابة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية) باستخدام الأسلوب الإحصائي اختبار (ت) للفروق بين مجموعتين مستقلتين Independent Samples T-Test ، وجاءت النتائج كما في الجدول رقم (19).

يتضح من الجدول رقم (19) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطات درجات طلاب تخصصي (علوم طبيعية ـــ علوم شرعية) في الصلابة النفسية (الدرجة الكلية وبعدي التحكم والتحدي) لصالح طلاب تخصص العلوم الطبيعية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب تخصصي (علوم طبيعية ـــ علوم شرعية) في بعد الالتزام (من أبعاد الصلابة النفسية)، ومما سبق نقبل فرض البحث جزئياً حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطات درجات طلاب تخصصي (علوم طبيعية ـــ علوم شرعية) في الصلابة النفسية (الدرجة الكلية وبعدي التحكم والتحدي) لصالح طلاب تخصص العلوم الطبيعية، بينما نرفض فرض البحث فيما يتعلق بوجود فروق بين متوسطات درجات طلاب تخصصي (علوم طبيعية ـــ علوم شرعية) في بعد الالتزام (من أبعاد الصلابة النفسية)، حيث أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية

جدول رقم (19)

نتائج اختبار ت للفروق بين متوسطات درجات طلاب تخصصي

(علوم طبيعية- علوم شرعية) في الصلابة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية)

أبعاد الصلابة النفسية	التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الالتزام	علوم طبيعية	396	45.9773	6.96879	-.270	.787
	علوم شرعية	417	46.1271	8.69989		
التحكم	علوم طبيعية	396	32.3081	3.46644	5.697	.000
	علوم شرعية	417	30.7386	4.31748		
التحدي	علوم طبيعية	396	45.5530	4.94473	5.940	.000
	علوم شرعية	417	43.2902	5.89611		
الدرجة الكلية للصلابة النفسية	علوم طبيعية	396	123.8384	11.80106	3.785	.000
	علوم شرعية	417	120.1559	15.75220		

بين متوسطات درجات طلاب تخصصي (علوم طبيعية ـــــ علوم شرعية) في بعد الالتزام (من أبعاد الصلابة النفسية)، ويمكن تفسير النتائج السابقة بأن الطلاب الذين يختارون تخصص (العلوم الطبيعية) هم في الأغلب من الطلاب ذوي الطموح المرتفع، الذين يريدون الالتحاق بالكليات العلمية التي تتميز موادها ومقرراتها ببعض الصعوبة، وتحتاج إلى بذل المزيد من الجهد، مما يجعل الطلاب الذين يختارون هذا التخصص من ذوي الصلابة النفسية المرتفعة ولديهم قدراً مرتفعاً من التحكم والتحدي (من أبعاد الصلابة النفسية)، كما أن - غالباً - من يختار ويُقبل في تخصص (العلوم الطبيعية) هم الطلاب المتفوقون الذين يتوقع أن لديهم قدراً عالياً من الصلابة النفسية المرتفعة ولديهم قدراً مرتفعاً من التحكم والتحدي (من أبعاد الصلابة النفسية)، وتتفق النتيجة الحالية مع دراسة (البيرقدار، 2011م)، وبالنسبة للنتيجة التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب تخصصي (علوم طبيعية ـــــ علوم شرعية) في بعد الالتزام (من أبعاد الصلابة النفسية) فيمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن طلاب التخصصات الشرعية يمتازون هم أيضاً بقدر كبير من الالتزام بحكم دراستهم الشرعية فهم لا يقلون في هذا البعد عن طلاب التخصصات الطبيعية، الأمر الذي أدى إلى عدم وجود فروق دالة بينهم، واختلفت النتيجة الحالية مع دراسة (البيرقدار، 2011م)، وبعد اطلاع

الباحث على نتائج الدراسات السابقة وفي حدود علمه لا توجد دراسات اتفقت نتيجتها مع النتيجة الحالية.

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصلابة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية) تعزى إلى متغير عدد أفراد الأسرة (أقل من 5 أفراد ـــ من 5 إلى 7 أفراد ـــ 8 أفراد فأكثر) لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض».

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في الصلابة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية) التي تعزى لعدد أفراد الأسرة باستخدام الأسلوب الإحصائي تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA وجاءت النتائج كما في الجدولين التاليين رقم (20) و(21).

جدول رقم (20)

الأعداد والمتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات عينة البحث على مقياس الصلابة النفسية وفقا لمتغير عدد أفراد الأسرة

البعد	عدد أفراد الأسرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
الالتزام	أقل من 5 أفراد	423	43.2340	5.84066
	من 5 إلى 7 أفراد	454	43.2313	6.14410
	8 أفراد فأكثر	371	42.9084	5.36729
	الإجمالي	1248	43.1362	5.81614
التحكم	أقل من 5 أفراد	423	30.9314	4.42232
	من 5 إلى 7 أفراد	454	30.4383	4.08188
	8 أفراد فأكثر	371	30.4555	3.59430
	الإجمالي	1248	30.6106	4.06905
التحدي	أقل من 5 أفراد	423	45.6903	7.75337
	من 5 إلى 7 أفراد	454	46.2159	6.52400
	8 أفراد فأكثر	371	46.9596	5.87537
	الإجمالي	1248	46.2588	6.80472
المجموع	أقل من 5 أفراد	423	119.8558	15.17889
	من 5 إلى 7 أفراد	454	119.8855	14.43613
	8 أفراد فأكثر	371	120.3235	12.66589
	الإجمالي	1248	120.0056	14.18870

جدول (21)

نتائج الفروق بين متوسطات الطلاب في الصلابة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية)

التي تعزى لعدد أفراد الأسرة باستخدام تحليل التباين الأحادي (ن = 1248)

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الالتزام	بين المجموعات	27.413	2	13.707	.405	.667
	داخل المجموعات	42155.430	1245	33.860		
	المجموع	42182.843	1247			
التحكم	بين المجموعات	65.939	2	32.970	1.994	.137
	داخل المجموعات	20580.801	1245	16.531		
	المجموع	20646.740	1247			
التحدي	بين المجموعات	319.733	2	159.867	3.466	.032
	داخل المجموعات	57421.670	1245	46.122		
	المجموع	57741.403	1247			
المجموع	بين المجموعات	53.527	2	26.764	.133	.876
	داخل المجموعات	250991.433	1245	201.600		
	المجموع	251044.961	1247			

يتضح من الجدول السابق رقم (21) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في الصلابة النفسية (الدرجة الكلية وبعدي الالتزام والتحكم) تعزى إلى متغير عدد أفراد الأسرة (أقل من 5 أفراد ـــ من 5 إلى 7 أفراد ـــ 8 أفراد فأكثر) لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات الطلاب في بعد التحدي (من أبعاد مقياس الصلابة النفسية) تعزى إلى متغير عدد أفراد الأسرة (أقل من 5 أفراد ـــ من 5 إلى 7 أفراد ـــ 8 أفراد فأكثر) لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، ولمعرفة اتجاه هذه الفروق قام الباحث بحساب أقل فرق معنوى LSD كاختبار تتبعي، وجاءت النتائج كما في الجدول رقم (22) التالي:

جدول رقم (22)

نتائج اختبار أقل فرق معنوي LSD لمعرفة اتجاه ودلالة الفروق في بعد التحدي

(من أبعاد مقياس الصلابة النفسية) التي تعزى لعدد أفراد الأسرة

البعد	عدد أفراد الأسرة	أقل من 5 أفراد	من 5 إلى 7 أفراد	8 أفراد فأكثر
التحدي	أقل من 5 أفراد	-	-.52555	-1.26926(*)
	من 5 إلى 7 أفراد		-	-.74371
	8 أفراد فأكثر			-

* دال عند مستوى دلالة (0.05)

يتضح من الجدول السابق رقم (22) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات طلاب الأسر (8 أفراد فأكثر) وطلاب الأسر (أقل من 5 أفراد) في بعد التحدي من أبعاد مقياس الصلابة النفسية لصالح طلاب الأسر (8 أفراد فأكثر)، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب الأسر (8 أفراد فأكثر) وطلاب الأسر (من 5 إلى 7 أفراد) في بعد التحدي من أبعاد مقياس الصلابة النفسية ، وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب الأسر (من 5 إلى 7 أفراد) وطلاب الأسر (أقل من 5 أفراد) في بعد التحدي من أبعاد مقياس الصلابة النفسية، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلاب الذين ينتمون إلى أُسر ذات عدد أكبر (8 أفراد فأكثر) ينمو بينهم التحدي، نتيجة زيادة عدد الإخوة داخل الأسرة ومحاولة كل منهم أن يثبت ذاته منافساً في ذلك بقية إخوته، مما يجعل درجة التحدي عنده أعلى من الطلاب الذين ينتمون إلى الأسر ذات العدد الأقل (أقل من 5 أفراد)،

ومما سبق نقبل فرض البحث «الفرض الصفري» جزئياً حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في الصلابة النفسية (الدرجة الكلية وبعدي الالتزام والتحكم) تعزى إلى متغير عدد أفراد الأسرة (أقل من 5 أفراد ــــ من 5 إلى 7 أفراد ــــ 8 أفراد فأكثر) لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، بينما نرفض فرض البحث فيما يتعلق بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في الصلابة النفسية (بعد التحدي) تعزى إلى متغير عدد أفراد الأسرة (أقل من 5 أفراد ــــ من 5 إلى 7 أفراد ــــ 8 أفراد فأكثر) لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، وبعد اطلاع الباحث على نتائج الدراسات السابقة وفي حدود علمه لا توجد دراسات اتفقت أو اختلفت نتيجتها مع النتيجة الحالية، وبالتالي ينفرد هذا البحث عن غيره من الدراسات السابقة باختلافه عنها في الكشف عن الفروق في الصلابة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية) والتي تعزى إلى متغير عدد أفراد الأسرة (أقل من 5 أفراد ــــ من

5 إلى 7 أفراد ـــ 8 أفراد فأكثر) لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض.

توصيات البحث:

تنبثق هذه التوصيات من خلال الإطار النظري والدراسات السابقة والنتائج التي أسفر عنها البحث وذلك كما يلي:

- يوصي الباحث بضرورة العناية بالصلابة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض وذلك من خلال دراسة هذا المتغير، لفهمه ومعرفة الأساليب المناسبة لتنمية الصلابة النفسية لدى الطلاب، لأهميتها في عملية التوافق الفعال بين الطالب وبيئته.
- أشارت بعض نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطات درجات طلاب تخصصي (علوم طبيعية ـــ علوم شرعية) في الصلابة النفسية (الدرجة الكلية وبعدي التحكم والتحدي) لصالح طلاب تخصص العلوم الطبيعية، فبالتالي يوصي الباحث بالتركيز على تنمية الصلابة النفسية لدى جميع الطلاب، وخاصة طلاب تخصص العلوم الشرعية من خلال زيادة فاعلية الطالب وقدرته على استغلال كل المصادر النفسية والبيئية المتاحة كي يُدرك بفاعلية أحداث الحياة الشاقة ويُفسرها بواقعية وموضوعية ومنطقية ويتعايش معها على نحو إيجابي.
- بناءً على نتائج البحث يوصي الباحث بوضع برامج لزيادة الصلابة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية بشكل عام، وطلاب الأول الثانوي والذين ينتمون لأسر عدد أفرادها (5 أفراد فأقل) بشكل خاص، وذلك من قبل متخصصين وتربويين.
- توجيه الباحثين والمراكز البحثية إلى زيادة العناية بدارسة الصلابة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وعلى القائمين بالعملية التعليمية حث الطلاب على الاندماج الفعال مع الآخرين والإيمان بقيمتهم، وأن ينظر الطالب إلى المواقف الصعبة والضاغطة على أنها ذات معنى وهدف وفائدة تتطلب منه التعهد والالتزام باتخاذ موقف إيجابي منها، ليعكس إحساساً عاماً للطالب بالعزم والتصميم الهادف والصلابة النفسية.
- الإفادة من مقياس الصلابة النفسية في هذا البحث من قبل الباحثين والمرشدين والتربويين في تحديد الصلابة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية والكشف عن الذين يحتاجون إلى مساعدة لتنمية الصلابة النفسية لديهم.

البحوث المقترحة:

إكمالاً للفائدة المرجوة للبحث وبناء على

المشكلات التي واجهها الباحث في ثنايا بحثه ومن خلال نتائج البحث يقترح الباحث ما يلي:

- إجراء أبحاث مماثلة للبحث على عينات أخرى مثل طلاب الجامعة، ومقارنة نتائجها مع نتائج البحث الحالي.
- إجراء المزيد من الأبحاث في الصلابة النفسية باستخدام أدوات متنوعة وفي بيئات مختلفة.
- إجراء أبحاث في الصلابة النفسية لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية والمتوسطة، وربط ذلك ببعض المتغيرات الأخرى، كالحالة الاجتماعية وعدد أفراد الأسرة والعمر والتحصيل الدراسي.

المصادر والمراجع:

أولاً- المصادر والمراجع العربية:

أبو حسين، سناء محمد. (1433هـ). الصلابة النفسية والأمل وعلاقتهما بالأعراض السيكوسوماتية لدى الأمهات المدمرة منازلهن في محافظة شمال غزة. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

أحمد، جمال ومدية، فؤاده وأبو العينين، هناء. (2011م). الصلابة النفسية للوالدين وعلاقتها بالأمن النفسي لدى الأطفال. دراسات الطفولة، 14(50)، 104-97.

البهاص، سيد أحمد. (2002م). النهك النفسي وعلاقته بالصلابة النفسية لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، 1(31)، 384-414.

البيرقدار، تنهيد عادل. (2011م). الضغط النفسي وعلاقته بالصلابة النفسية لدى طلبة كلية التربية. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل، 11(1)، 29-56.

تفاحة، جمال السيد. (2009م). الصلابة النفسية والرضا عن الحياة لدى عينة من المسنين دراسة مقارنة. مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، 19(3)، 318-269.

الجهني، عبد الرحمن عيد. (2011م). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالسلوك التوكيدي والصلابة النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية، 4(1)، 193-238.

حسان، منال رضا. (2009م). الصلابة النفسية في علاقتها بقلق المستقبل لدى عينة من معلمات طفل ما قبل المدرسة بمحافظة الغربية دراسة ارتباطية. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، 40، 226-183.

حمادة، لولوه. (2002م). الصلابة النفسية والرغبة في التحكم لدى طلاب الجامعة. دراسات نفسية، 12(2)، 229-272.

دليل التعليم العام. (1436هـ). الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض.

زيدان، حنان السيد. (2010م). الصلابة النفسية وسمات الشخصية لمرتفعي ومنخفضي الإيثار من طلاب كلية التربية النوعية. المؤتمر الإقليمي الثاني لعلم النفس، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، 1103-1079.

السيد، عبد المنعم عبد الله. (2007م). أبعاد الذكاء الانفعالي وعلاقتها باستراتيجيات التعامل مع الضغوط والصلابة النفسية والإحساس بالكفاءة الذاتية. مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، 21، 157-201.

السيد، عبد المنعم عبد الله. (2012م). أساليب اتخاذ القرار لدى المراهقين والراشدين وعلاقتها بالعوامل الكبرى للشخصية والصلابة النفسية والإحساس بالكفاءة الذاتية. مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، 22(2)، 173-117.

الشربيني، هانم أبو الخير. (2005م). الاتجاه نحو الغش الدراسي وعلاقته بالصلابة النفسية والشعور بالذنب لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، 2(59)، 382-347.

الشيراوي، أماني عبد الرحمن. (2012م). أسلوب مواجهة الأرملة للضغوطات النفسية اليومية وعلاقتها بالصلابة النفسية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، 13(1)، 41-11.

صالح، عايدة والمصدر، عبد العظيم. (2013م). الصلابة النفسية وعلاقتها بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلبة جامعتي الأقصى والأزهر بمحافظة غزة. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، 1(29)، 76-41.

العبدلي، خالد محمد. (2012م). الصلابة النفسية وعلاقتها بأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين دراسياً والعاديين بمدينة مكة المكرمة. (رسالة ماجستير غير منشورة). قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة أم القرى.

عطار، إقبال أحمد. (2007). الذكاء الاجتماعي وعلاقته بكل من مفهوم الذات والصلابة النفسية لدى طالبات الاقتصاد المنزلي بجامعة الملك عبد العزيز. مجلة كلية التربية، مصر، 1(36)، 64-38.

العيافي، أحمد عبدالله. (1433هـ). الصلابة النفسية وأحداث الحياة الضاغطة لدى عينة من الطلاب الأيتام والعاديين بمدينة مكة المكرمة ومحافظة الليث. (رسالة ماجستير غير منشورة). قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

محمود، هويدة حنفي. (2012م). الصلابة النفسية وإدارة الذات وعلاقتهما بالصحة النفسية والنجاح الأكاديمي في ضوء بعض المتغيرات لدى طلاب الدبلوم المهنية بكلية التربية. دراسات عربية في علم النفس، 11(3)، 618-541.

المقاطي، دلال مفرح. (1433هـ). الصلابة النفسية وعلاقتها بكل من الضغوط النفسية والمشكلات السلوكية لدى عينة من المراهقين والمراهقات بمدارس المرحلة الثانوية في مدينة جدة. (رسالة ماجستير غير منشورة). قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

المناحي، عبد الله عبد العزيز. (2015م). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الصلابة النفسية لدى المكتئبين في ضوء نظرية العلاج المعرفي السلوكي. مجلة رسالة التربية وعلم النفس، 48، 176-151.

منصور، طلعت وعيد، إبراهيم وزريق، تامر. (2014م). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الصلابة النفسية لدى طلبة كلية الشرطة. مجلة الإرشاد النفسي، 39، 733-777.

هيبة، حسام ويوسف، محمود والعدوي، دعاء. (2014م). الزواج المبكر وعلاقته بالصلابة النفسية والاغتراب لدى الأبناء. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، 3(38)، 865- 925.

ثانياً- المصادر والمراجع الأجنبية:

References

Abu Hussein, S. (2012). *Psychological Hardness, Hope and their relation with psychosomatic symptoms in mothers whose homes destroyed in the North Gaza Governorate (in Arabic)*. (Unpublished MA.). College of Education, Al- Azhar University, Gaza, Palestine.

Ahmed, G., Media, F. & Abou Al-Ainain, H. (2011). Psychological hardness of parents and its relationship to emotional security among children *(in Arabic)*. *Studies in Childhood Journal*, *14*(50), 97-104.

Al-Abdali, K. M. (2012). *Psychological hardness and its releationship to combat techniques of psychological stress among normal and high academic achievers in Holy Makkah high schools (in Arabic)*. (Unpublished MA.). Psychology Department, College of Education, Um Al-Qura University, Saudi Arabia.

Al-AYafa, A. (2012). *Hardness and life events, psychological pressure in a sample of students ordinary and orphans*

in the province of Mecca and Laith (in Arabic). (Unpublished MA.). Psychology Department, College of Education, Um Al-Qura University, Saudi Arabia.

Al-Bahas, S. A. (2002). Psychasthenia and its relationship to psychological hardness among male and female teachers of special education *(in Arabic)*. *College of Eduction Journal*, Tanta University, *1*(31), 384-414.

Al-Berqdar, T. A. (2011). Psychological stress and its relationship to psychological hardness among College of Education students *(in Arabic)*. *College of Basic Education Journal*, Al-Mousel University, *11*(1), 29-56.

Al-Juhani, A. E. (2011). Social skills and their relationship to assertive behavior and psychologoical hardness among high school students *(in Arabic)*. *Journal of Um Al-Qura University for Social Sciences*, *4*(1), 193-238.

Al-Maqati, D. M. (2012). *Psychological hardiness and its relationship to psychological stress and behavioural problems among male and female teenagers in Jeddah high schools (in Arabic)*. (Unpublished MA.). Psychology Department, College of Education, King Saud University, Saudi Arabia.

Al-Menahi, A. A. (2015). The effectiveness of a consouling program to develop the psychological hardiness among the depressed in view of the Cognitive Behavioural Therapy Theory *(in Arabic)*. *Mission of Education and Psychology Journal*, *48*, 151-176.

Al-Sayed, A. A. (2007). Dimensions of emotional intelliegence and their relationship to the strategies of coping with stress, psychological hardness and self–efficacy *(in Arabic)*. *Psychological Consouling Journal*, Ain Shams University, *21*, 157-201.

Al-Sayed. A. A. (2012). Decision making techniques among teenagers and adults and their relationship to the big five factors of personality, psychological hardness and the feeling of self-efficacy *(in Arabic)*. *College of Education Journal*, University of Alexandria, *22*(2), 117-173.

Al-Sheerawy, A. A. (2012). Techniques adopted by widows to combat the daily psychological stress and their relationship to psychological hardness *(in Arabic)*. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, Bahrain University, *13*(1), 11-41.

Al-Sherbeeni, H. A. (2005). Tendency to academic cheating and its relationship to psychological hardness and the feeling of guilt among university students *(in Arabic)*. *College of Eductaion Journal*, Mansoura University, *2*(59), 347-382.

Attar, I. A. (2007). Social Intelliegence and it relationship to self-percetion and psychological hardness among female students at the Home Economics Major, King Abdulaziz University *(in Arabic)*. *College of Eduction Journal*, Egypt, *1*(36), 38-64.

Crowley, B. & Hobdy, J. (2003). Psychological hardiness and adjustment to life events in adulthood. *Journal of Adult Development*, *10*(4), 237- 248.

Green, L., Oades, L., Grant, A. & Rynsaard, D. (2007). Cognitive-Behavioral, solution-focused life coaching: Enhancing goal striving, well-being and hope. *Journal of Positive Psychology*, *1*(3), 142-149.

Hassan, M. R. (2009). Psychological hardness and its relationship to future anxiety among female pre-school teachers in Al-Gharbia Governorate: A correlational study *(in Arabic)*. *College of Education Journal*, Tanta University, *40*, 183-226.

Hiba, H., Yousef, M. & Al-Adawi D. (2014). Early marriage and its relationship to psychological hardness and alientiation among children *(in Arabic)*. *College of Education Journal*, Ain Shams University, *3*(88), 865-925.

Kobasa, S. & Maddi, S. (1999). Early antecedents of hardiness. *Consulting Psychology Journal*, *5*(2), 106-117.

Kobasa, S. & Puccetti, M. (1983). Personality and social resources in stress resistance. *Journal of Personality and Social Psychology*, *45*(4), 839- 850.

Loula, H. (2002). Psychological hardness and the desire to control among university students *(in Arabic)*. *Journal of Psychological Studies*, *12*(2), 272-229.

Mahmoud, H. H. (2012). Psychological hardiness and self-management and their relationship to psychological health and academic success in view of some variables among vocational diploma students in the College of Eduction *(in Arabic)*. *Arab Studies in Psychology*, *11*(3), 541-618.

Mansour, T., Eid, I. & Zoraiq, T. (2014). The effectiveness of a consouling program to develop the psychological hardiness among the Police Academy students *(in*

Arabic). *Journal of Psychological Consouling*, *39*, 733-777.

Saleh, A. & Al-Masder, A. (2013). Psychological hardness and its releationship to social and psychological adjustment among the students of Al-Aqsa and Al-Azhar Universities in Gaza Governorate *(in Arabic)*. *Journal of Open Qudes University for Research and Studies*, *1*(29), 41-76.

The General Administrtaion of Education in Riyadh Region. (2015). *Public Education Manual (in Arabic)*.

Tofaha, G. A. (2009). Psychological hardness and the feeling of life satisfaction among the elderly: A comparative study *(in Arabic)*. *College of Education Journal*, Alexandria University, *19*(3), 269-318.

Zaydan, H. A. (2010). *Psychological hardness and personality traits among high and low altruistic students in the College of Specific Education (in Arabic)*. Paper presented at The Second Regional Conference, The Egyptian Psychologists Association, 1103-1079.

Al- Nawasreh, I. (2016). The Relationship between the Feeling of Psychological Security among Talented Adolescents at Gifted and Talented Schools in Ajloun Governorate in Jordan and Academic Achievement Level *(in Arabic)*. *International Journal of Psychological Studies*, *8*(1), 147- 161.

Alican, A.. & Ömer, F. (2016). The Effects on the Perception of Alienation of Breach of Psychological Contract Occurred due to the Emotional Witlessness. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, *6*(11).

Alkhateeb, A. & Hamadneh, B. (2016). Differences in shyness feeling levels among gifted students at King Abdullah II schools for excellence in Jordan. *IOSR Journal of Research and Method in Education* (IOSR-JRME), *6*(5), 41-47.

Dada, O. (2014). Assessment of regular teachers' Knowledge on psychological needs of the gifted children in Nigeria. *International Journal of Education Administration, Planning and Research*, *6*(1), 143-151.

De Villiers, J. & Oswald, M. (2013). Including the gifted learner: perceptions of South African teachers and principals. *South African Journal of Education*, *33*(1), 44-64. doi: 10.15700/saje.v33n1a603

Dinesh, B. (2006). *Cultural Congruity, Cultural Identity and Migration, Section of Cultural Psychiatry.* Institute of Psychiatry. Kings College: London.

Early Childhood, Special Education and Title Services. (2016, November). *Kansas State Department of Education.* Retrieved from http://www.ksde.org/Portals/0/SES/misc/ iep/EligibilityIndicators.pdf.

Feist, G. & Feist, J. (2002). *Theories of Personality.* McGraw-Hill Primis. 288-291.

Gifted children in South Africa. (2013, 12 July). Retrieved from http://giftedchildrensa .co.za/wp/?page_id=7 html

Hamadneh, B. (2014). *Guide to talent and creativity (in Arabic)*. Alam Al- katub Al- Hadeeth. Irbid: Jordan.

Helen, V. & Van, D. (2000). A problem solving strategy for gifted learners in South Africa. *Gifted Education International,* *15*(1), 103-110. doi:10.1177/ 026142940001500111

Jacki, W., Kate, C. & Norman, D. (2009). *Developmental Psychology*. 2nd ed. Printed in South Africa by Mills Litho .utaonline.co.za. 279.

Kristine, A. (2014). Hope, Will, Purpose, Competence, and Fidelity: Ego Strengths as Predictors of Career Identity. *An International Journal of Theory and Research*, *14*, 153–162.

Lentner, M., Maxwell, J., Protinsky, H. & Wilkerson, J. (1982). Alienation and ego identity in adolescents. *Journal of Adolescence, 17*(65), 133-139.

Markstrom, C. & Marshall, S. (2007). The Psychological Inventory of Ego Strengths: Examination of Theory and Psychometric Properties. *Journal of Adolescence*, *30*(1), 63-79.

Mastorah, Z. (2011). *Personality Structure as proposed by Erikson and its relation to the sense of alienation and aggression among a sample of orphan and normal adolescents in Makkah (in Arabic)*. Unpublished Ph. D. Thesis, College of Education, Umm Al-Qura University: Kingdom of Saudi Arabia.

Mirshekari, H., Mollahy, Z. & Reza, T. (2014). The Investigation of the Relationship between Ego's Strength, Self-Control and Self-Esteem among the Students of University of Shahed. *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences*, *4*(S3), 1303-1308.

Nail, M. & Evans, G. (1997). The Emotional adjustment of gifted adolescents: A view of global functioning. *Roeper Review*, *20*(1), 18-21.

Nu'aysa, R. (2012). Psychological alienation and its relationship to the psychological security, a field study on a sample of students from the University of Damascus, residents of the city's university. *The University of Damascus magazine*, *28*(3), 113-158.

Sharon, H. & Thomas, M. (1990). *Helping Adolescents Adjust to Giftedness*. The Council for Exceptional Children. Retrieved from the ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education1996. ERIC EC Digest #E489.

Shokier, Z. (2002). *Psychological Alienation Scale: Components and Types (in Arabic)*. Al- Nahda Al Masria Library: Cairo.

Ushakiran, A. (2014). Study of Ego Virtues among Tribal and Non-Tribal, Male and Female College Students. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, *19*(1), 78-83.

Winstanley, C. (2006). Inequity in equity: Tackling the excellence-equality conundrum. In CMM Smith (Ed.). *Including the gifted and talented: Making inclusion work for more gifted and able learners*. New York: Routledge. 22-40.

found with all psychological alienation variables (self-alienation, social alienation, political alienation, religious alienation, cultural alienation, isolation, powerlessness, normlessness, meaninglessness, rebellion, and psychological alienation).

According to H_2, for males, ego virtue of will will emerge as a negative predictor of general psychological alienation; General Psychological Alienation = 159.171 – 4.107 will, and non-significances were found for other virtues of ego (hope, purpose, competence, and fidelity) as predictors of general psychological alienation.

For females, according to the first step, ego virtues (competence) will emerge as a negative predictor of general psychological alienation; General Psychological Alienation = 203.231 – 6.478 competence, and non-significances were found for other virtues of ego (hope, will, purpose, and fidelity) as predictors of general psychological alienation. In accordance with the second step, ego virtues (competence and fidelity) will emerge as negative predictors of general psychological alienation; General Psychological Alienation = 211.434 – 4.501 Competence – 2.694 Fidelity, however, non-significances were found for other virtues of ego (hope, will, and purpose) as predictors of general psychological alienation.

These patterns are consistent with hierarchical principles in that satisfactory resolution of prior ego strength stages, (hope, will, purpose, competence, and fidelity) in this research, increases the likelihood of the resolution of later stages, i.e., to get rid of the feeling of psychological alienation.

Will, as a virtue of ego virtues, helps individuals have the determination to get rid of the isolation and alienation feelings. Competence helps individuals to use their skills and abilities to complete the tasks involved in their lives. This is done through the development of their friendship, skills learning, self-evaluation, and teamwork. Fidelity helps individuals to develop their autonomy from parents, sex role identity, internalized morality, and career choice.

Based on the above results, ego virtues are confirmed to play a comparable role to get rid of the feelings of psychological alienation for males and females.

These findings are consistent with Lentner, Maxwell, Protinsky, and Wilkerson (1982) which displayed that young people who have successfully resolved the Eriksonian crises and conflicts will feel a sense of mastery over their environments and control of their destiny.

Jacki, Kate and Norman (2009), revealed that alienation is the unavoidable result of the processes by which the ego is constituted through identification with the external counterpart. Mastorah (2011) revealed that the loss of their root-identity may cause their sense of alienation and weakness of ego.

Ego virtues are the ability of an individual to manage his personality, despite the pressures of both that demand to increase pleasure or act within society standards. Ego virtues are the balance that we emphasized as the key to a healthy personality; one that is both able to seek pleasure successfully, but doing so within reason and acceptable time and place (Abu Sufiyan & Amjad, 2015).

Regarding emerging economy resource, it’s recommended that clinician make use of these results as prevention in matters related to counseling and psychotherapy.

Based on these results, psychological counseling programs can be designed based on ego virtues, with the purpose of reducing the sense of psychological alienation, and also investigating the effectiveness of ego development on the other aspects of human personality and behavior.

References

Aaron, M. & Rachel, B. (2013). Alienation. *Medically Reviewed by George Krucik* . Retrieved from http:// www. healthline.com/health/alienation #Overview1. html

Abu Sufiyan, Z. & Amjad, A. (2015). Quality of Work Life and Ego-Strength as a Predictor of Organizational Commitment: A Study of Managerial Personnel. *Management Studies and Economic Systems (MSES), 1*(3), 161-169.

Al- Buheiri, A. (2002). *Talent is it a problem? A study from psychological health per spective (in Arabic)*. Paper presented at 5th Conference on gifted and outstanding educations introduction to excellence and creativity age, College of Education, Assuit university 14- 15/ 12/ 2002. Egypt.

Al- Ghamdi, H. (2010). *Psychology Inventory of Ego’s Strength (PIES-SF): Development Psychosocial of Measures Manual (in Arabic)*. Naïf Arab University for Security Sciences Professional: Kingdom of Saudi Arabia.

competence, and fidelity).

The statistical value given in the table indicates t= -5.851 for the virtue of will which is significant beyond 0.01 level. The correlation (partial) was found to be r= -0.360 for the virtue of will which shows that there is a negative correlation between the virtue of will and General Psychological Alienation.

Since t-value of the virtue of will was found significant. It means that the virtue of will negatively influence the level of general psychological alienation among academically gifted students

Thus, this result partially proves the second hypotheses (H_2) of the present research that "for male, ego virtue of will will emerge as a negative predictor of general psychological alienation, and no significance was found for other virtues of ego (hope, purpose, competence, and fidelity) as predictors of general psychological alienation".

For females, as shown in Table 5, for the first step, the multiple correlation (R) was found to be 0.409 for the virtue of competence. Further R^2 which represents the contribution of predictor variables to the criterion variable was found to be 0.167.

Another considerable aspect is R^2 change, which is the actual contribution of predictor variables to the criterion variable which was found to be 0.167. It means that the virtue of competence contributed 16.7% to the dependent variable (general psychological alienation). The only ego virtue (competence) influences general psychological alienation and no significance was found for other virtues of ego (hope, will, purpose, and fidelity). The statistical value given in the table indicates t= -7.305 for the virtue of Competence which was significant beyond 0.01 level. The correlation (partial) was found to be r= -0.409 for the virtue of competence which shows that there is negative correlation between the virtue of competence and general psychological alienation.

Since, t-value of the virtue of competence was found significant which means that the virtue of competence negatively influence the level of general psychological alienation among academically gifted students

Thus, it partially proves the second hypotheses (H_2) of the present research that "For females, ego virtues (competence) will emerge as a negative predictor of general psychological alienation, and no significance was found for other virtues of ego (hope, will, purpose, and fidelity) as predictors of general psychological alienation".

In accordance with the second step, multiple correlation (R) was found to be .467 for competence and fidelity virtues. Further R^2 which represents the contribution of predictor variables to the criterion variable was found to be 0.218. Another considerable aspect is R^2 change, which is the actual contribution of predictor variables to the criterion variable which was found to be 0.218. It means that competence and fidelity virtues contributed 21.8% to the dependent variable (general psychological alienation).

The only competence and fidelity virtues influence general psychological alienation and a non- influences were found for other virtues of ego (hope, will, and purpose). The statistical value given in the table indicates t= (-4.579, -4.164) for competence and fidelity virtues which was significant beyond 0.01 level. The correlation (partial) was found to be r= (-0.284, -0.258) for competence and fidelity virtues which show that there are negative correlation between competence and fidelity virtues and general psychological alienation. Since, t-value of competence and fidelity virtues were found significant which means that competence and fidelity virtues negatively influence the level of general psychological alienation among academically gifted students

Thus, this result partially proves the second hypotheses (H_2) of the present research that "For female, ego virtues (competence and fidelity) will emerge as negative predictors of general psychological alienation, and non-significances were found for other virtues of ego (hope, will, and purpose) as predictors of general psychological alienation".

5. Discussion

Results revealed several patterns of the relationship and prediction of ego virtues with psychological alienation variables for males and females separately.

According to H_1, there were relationships between ego virtues (general ego virtue) and psychological alienation variables. For males, significant negative correlations were found with psychological alienation variables (self-alienation, social alienation, religious alienation, cultural alienation, isolation, powerlessness, meaninglessness, rebellion, and psychological alienation). However, no significant correlations were found among ego virtues (general ego virtue)and other variables (political alienation, and normlessness).

For females, significant negative correlations were

Table 4: Results of stepwise regression analysis on ego virtues on general psychological alienation (male).

Model	Coefficients	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	R	R^2 Change	Adjusted R^2	F Change
		B	Std. Error	Beta						
Step 1	(Constant)[a]	159.171	8.173		19.475	.001	$.360_a$	0.130	.126	34.231
	Will	-4.107	.702	-.360	-5.851	.001				

a. Predictors: (Constant), Will.
b. Dependent Variable: Psychological Alienation.
Note: General Psychological Alienation = 159.171 – 4.107 will.

Table 5: Results of stepwise regression analysis on ego virtues on general psychological alienation (female)

Model	Coefficients	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	R	R^2 Change	Adjusted R^2	F Change
		B	Std. Error	Beta						
Step 1	(Constant)	203.231	10.135		20.052	.001	$.409_a$	.167	.164	53.365
	Competence	-6.478	.887	-.409	-7.305	.001				
Step 2	(Constant)	211.434	10.033		21.074	.001	$.467_b$	.218	.212	17.337
	Competence	-4.501	.983	-.284	-4.579	.001				
	Fidelity	-2.694	.647	-.258	-4.164	.001				

a. Predictors: (Constant), Competence.
b. Predictors: (Constant), *Competence*, *Fidelity*.
c. Dependent Variable: Psychological Alienation.
Note: General Psychological Alienation = 203.231 – 6.478 *Competence*.
General Psychological Alienation = 211.434 – 4.501 *Competence* – 2.694 *Fidelity*.

(general psychological alienation variable).
With regard to regression analysis and whether the specific stage of ego virtues scores makes differential contributions to general psychological alienation, the researcher conducted regression analyses for ego virtues (hope, will, purpose, competence, and fidelity), which will be applied as predictors of dependent variable (the general psychological alienation variable) for each gender.
The results of the regression analysis, which include ego virtues variables (hope, will, purpose, competence, and fidelity) as predictors, are explained for males.

Based on Table 4, multiple correlation (R) was found to be 0.360 for the virtue of will. Further R^2 which represents the contribution of predictor variables to the criterion variable was found to be 0.130. Another considerable aspect is R^2 change which is the actual contribution of predictor variables to the criterion variable which was found to be 0.130. It means that the virtue of will contributed 13.0% to the dependent variable (general psychological alienation).
The only ego virtues (will) influences general psychological alienation and non- influences were found for the other virtues of ego (hope, purpose,

Table 3: Results of correlations analysis between all variables (Female)

			Ego Virtues						Psychological Alienation										
									Types of Alienation					Components of Alienation					Total
			1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Ego Virtues	1	Hope	1	.519**	.327**	.516**	.596**	.764**	375.-**	232.-**	152.-*	247.-**	302.-**	231.-**	266.-**	229.-**	276.-**	338.-**	300.-**
	2	Will		1	.397**	.424**	.589**	.726**	375.-**	261.-**	244.-**	279.-**	276.-**	254.-**	322.-**	319.-**	262.-**	331.-**	331.-**
	3	Purpose			1	.338**	.352**	.626**	242.-**	223.-**	044.-	295.-**	057.-	131.-*	111.-	147.-*	126.-*	342.-**	194.-**
	4	Compete..				1	.483**	.648**	409.-**	343.-**	349.-**	363.-**	300.-**	335.-**	375.-**	291.-**	360.-**	463.-**	409.-**
	5	Fidelity					1	.800**	455.-**	305.-**	267.-**	421.-**	274.-**	285.-**	347.-**	370.-**	317.-**	453.-**	395.-**
	6	Ego Virtues						1	462.-**	365.-**	286.-**	458.-**	302.-**	342.-**	356.-**	365.-**	347.-**	517.-**	431.-**
Psychological Alienation	1	Self-Alienation							1	.759**	.669**	.465**	.569**	.730**	.754**	.696**	.762**	.645**	.795**
	2	Social Alienation								1	.824**	.617**	.661**	.802**	.742**	.845**	.877**	.784**	.898**
	3	Political Alienation									1	.719**	.731**	.801**	.849**	.835**	.897**	.786**	.925**
	4	Religious Alienation										1	.660**	.624**	.699**	.771**	.730**	.828**	.812**
	5	Cultural Alienation											1	.798**	.822**	.778**	.786**	.664**	.852**
	6	Isolation												1	.746**	.772**	.792**	.662**	.876**
	7	Powerlessness													1	.803**	.825**	.698**	.904**
	8	Normlessness														1	.860**	.722**	.917**
	9	Meaningless..															1	.787**	.946**
	10	Rebellion																1	.866**
	11	Psychological Alienation																	1

*p < .05, **p < .01,.

rebellion r= -345., and psychological alienation r= -279.). No significant correlations were found between ego virtues (general ego virtue) and other variables (political alienation, and normlessness). For females, a significantly negative correlation was found with all psychological alienation variables (self-alienation r= -462., social alienation r= -365., political alienation r= -286., religious alienation r= -458., cultural alienation r= -302., isolation r= -342., powerlessness r= -356., normlessness r= -365., meaninglessness r= -347., rebellion r= -517., and psychological alienation r= -431.).

4.2. Regression Analysis

With reference to the preliminary analysis, t-test comparisons were made for 17 variables based on gender, it displayed that females significantly differ in some variables, while males showed significant differences in other variables. The two groups did not significantly differ in their total scores on other variables; therefore, the stepwise regression analyses were made separately for males and females.

These regression analyses were made to determine which of the independent variables (ego virtues variables) would be predictive of dependent variable

4. Results

In this research, PIES-SF scale is only used for the first five stages of ego virtues (i.e., hope, will, purpose, competence, and fidelity) as it appears that these stages are the ones that correspond to development age of the 16 to 20 year-old participants. The availability of several substantial gender-based differences on psychological alienation variables such as the ego virtues (purpose and competence), the researcher has conducted, separately for males and females, the correlation and stepwise regression analyses of the extent to which each of the ego virtues predicts psychological alienation.

4.1. Correlation Analyses

In this section, relationships between ego virtues (general ego virtue) and psychological alienation variables are analyzed
Based on Table 2 and 3, for males and consistent with ego virtues (general ego virtue), a significantly negative correlation was found with psychological alienation variables (self-alienation r= -174., social alienation r= -379., religious alienation r= -333., cultural alienation r= -229., isolation r= -361., powerlessness r= -205., meaninglessness r= -188.,

Table 2: Results of correlations analysis between all variables (Male).

			Ego Virtues						Psychological Alienation										
									Types of Alienation					Components of Alienation					Total
			1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Ego Virtues	1	Hope	1	.228**	.233**	.482**	.271**	.646**	005.-	-.118	.162*	079.-	.164*	.014	.051	.012	.076	036.-	.024
	2	Will		1	.286**	.450**	.014	.542**	288.-**	365.-**	208.-**	382.-**	244.-**	361.-**	306.-**	149.-*	249.-**	467.-**	360.-**
	3	Purpose			1	.135*	.452**	.627**	.005	192.-**	067.-	275.-**	302.-**	318.-**	051.-	058.-	076.-	338.-**	204.-**
	4	Competence				1	.032	.583**	199.-**	327.-**	036.-	234.-**	137.-*	107.-	331.-**	165.-*	277.-**	134.-*	227.-**
	5	Fidelity					1	.594**	.102	030.-	.328**	.007	031.-	061.-	.184**	.220**	.135*	-033.	.090
	6	Ego Virtues						1	174.-**	379.-**	026.-	333.-**	229.-**	361.-**	205.-**	084.-	188.-**	345.-**	279.-**
Psychological Alienation	1	Self-Alienation							1	.642**	.594**	.432**	.460**	.697**	.761**	.663**	.648**	.512**	.736**
	2	Social Alienation								1	.706**	.672**	.561**	.818**	.806**	.715**	.773**	.726**	.871**
	3	Political Alienation									1	.679**	.666**	.798**	.805**	.798**	.775**	.720**	.882**
	4	Religious Alienation										1	.699**	.743**	.673**	.697**	.711**	.869**	.848**
	5	Cultural Alienation											1	.641**	.652**	.698**	.797**	.756**	.810**
	6	Isolation												1	.777**	.654**	.699**	.783**	.892**
	7	Powerlessness													1	.727**	.817**	.631**	.889**
	8	Normlessness														1	.764**	.681**	.859**
	9	meaninglessness															1	.658**	.891**
	10	Rebellion																1	.868**
	11	Psychological Alienation																	1

*p < .05, **p < .01,.

These packets included a background information sheet, the questionnaires of psychological alienation scale, and psychosocial inventory of ego strength were provided next. In total, it took me a period of time (40-60 minutes) to administer the application of the questionnaire packets upon males. In the female section (no. 275), such processes were performed by a female colleague. It took both groups exactly 20 minutes to fill out the packets. Only 95.2%. of these forms were returned. Finally, All participants were warmly thanked.

3.5. Preliminary Analyses

Before analyzing the data and test hypotheses, the researcher used the T-test (Independent Samples) for comparing male and female students according to the research variables.

Based on Table 1, the variables are different in the two groups, with respect to ego virtues, the significant differences were found for purpose t (232) = 3.326, p<.001, and competence t (232) = 1.981, p<.05, on which males scored, significantly, higher than females.

These results are consistent with Dinesh (2006) in his study on ego virtues in males and females, concluding that males have higher ego virtues than females.
Concerning psychological alienation variables, females scored, significantly, higher than males for social alienation t (268)= 3.071, p<.002, political alienation t (268)= 7.211, p<.001, religious alienation t (268)= 6.798, p<.001, cultural alienation t (268)= 8.118, p<.001, isolation t (268)= 5.228, p<.001, powerlessness t (268)= 4.004, p<.001, normlessness t (268)= 7.172, p<.001, meaninglessness t (268)= 7.355, p<.001, rebellion t (268)= 3.400, p<.001, and psychological alienation t (268)= 6.002, p<.001.

Table 1: Means for (PIES-SF), and (PAS) by gender with t-test comparisons.

		Male		Female		t- test	Sig.
		Mean	**Std. D.**	**Mean**	**Std. D.**		**2-tailed**
Hope		10.52	2.319	10.87	3.144	-1.392	0.165
Will		11.31	2.774	11.31	2.688	-.013	0.99
Purpose		10.69	2.607	9.85	2.979	3.326	0.001
Competence		11.62	2.316	11.22	2.161	1.981	0.048
Fidelity		11.52	2.164	11.28	3.283	0.924	0.356
Ego Virtues		88.59	11.488	87.28	15.801	1.04	0.299
Types of alienation	**Self-Alienation**	27.93	6.435	27.54	7.045	0.649	0.517
	Social Alienation	23.07	8.479	25.3	7.747	-3.071	0.002
	Political Alienation	20.45	7.972	25.87	8.713	-7.211	0.001
	Religious Alienation	22.45	8.063	27.33	7.956	-6.798	0.001
	Cultural Alienation	18.83	6.983	24.49	8.411	-8.118	0.001
Components of alienation	**Isolation**	24.28	7.115	27.63	7.176	-5.228	0.001
	Powerlessness	21.97	6.566	24.58	7.857	-4.004	0.001
	Normlessness	20.79	6.191	25	6.83	-7.172	0.001
	Meaninglessness	20.83	7.435	25.87	7.81	-7.355	0.001
	Rebellion	24.86	8.664	27.45	8.318	-3.400	0.001
Psychological Alienation		112.72	31.651	130.52	34.242	-6.002	0.001

Note. N = 500 Nm=232 Nf=268

3.2. Participants

The present research is a descriptive-correlative research, which is designed to provide a snapshot of the present state of affairs, and discover relationships between ego virtues (general ego virtue), and psychological alienation variables, and to identify the perceptions of the ego virtues that rise before or during adolescence (i.e., hope, will, purpose, competence, and fidelity) on general psychological alienation.
Participants were gifted undergraduate university students at the college of Education and Arts, Northern Border University, Kingdom of Saudi Arabia.
Gifted students in this study are those who perform or who have demonstrated the potential to perform at high levels in academic or creative fields when compared with others of their age, experience, or environment.
The selection is made through using the method of a random academically gifted sampling, 15% of all students enrolled were selected as the sample, and according to their performance and accomplishment achieved in the university exams, which is based on the cumulative grade point average (GPA) which is 4.5 of 5.0 at least during their university years.
They consisted of 500 academically gifted male and female students ranging in age from 16 – 20 years, with an average of 18 years (SD=1.959). Male students were 232, with a percentage of (46.4%), and females were 268 with a percentage of (53.6%).

3.3 Instruments

3.3.1. Psychosocial Inventory of Ego Strength (PIES-SF).

The tool is self-report and was designed by Markstrom and Marshall, (2007) for measuring eight parameters of Ericson's ego (hope, will, purpose, competence, fidelity, love, care, and wisdom) and in total it consists of 64 questions.
The researcher applied the descriptive methodology (PIES) short form translated and standardized in K.S.A. by Al- Ghamdi (2010).
The 32-item of (PIES-SF) is composed of four items on a 5- point Likert's f-option scale ranging from 1 (do not describe me) to 5 (describe me well) for measuring each virtue for the first five stages (i.e., hope, will, purpose, competence, and fidelity).
The researcher computed a general ego strength score by summing the five individual ego strengths.
To assess the validity and reliability of the Arabic version, Al- Ghamdi used (PIES) on the 386-subject sample of students of both genders, of different educational levels between the age of 15 and 54. The Cornbrash's alpha coefficient reported for hope scale r=.71, for will scale r=.61, for purpose scale r=.62, for competence scale r=.58, for fidelity scale r=.50, for love scale r=.50, for care scale r=.68, for wisdom scale r=.54, and for the whole inventory r=.78.

3.3.2. Psychological alienation scale (PAS).

The researcher applied (PAS) which was prepared by Shokier (2002) for two objectives: the first objective measures five forms of alienation (isolation, powerlessness, normlessness, meaninglessness, and rebellion). The second objective measures five dimensions (components) of alienation (self-alienation, social alienation, political alienation, religious alienation, and cultural alienation).
Each of the five types of alienation includes five components of alienation. The 100 items of (PAS) are scored on a 3-point Likert scale ranging from 0 (I do not agree) to 2 (yes, I agree). The degree of each type and each component range is (0-40). The highest degree of (PAS) indicates high degree of negative psychological alienation of the individual. The reliability of scale is applied on a sample of 100 individuals of both genders between the ages of 15 and 35.
Based on split half (odd-even), reliability of this scale as well as subscales is as follows: for isolation scale r=.62, for powerlessness scale r=.90, for normlessness scale r=.85, for meaninglessness scale r=.71, for rebellion scale r=.68, self-alienation scale r=.90, for social alienation scale r=.71, for political alienation scale r=.85, for religious alienation scale r=.60, for cultural alienation scale r=.71, and in general psychological alienation scale r=.85.

3.4. Data Collection

In fall 2016, I had a meeting with a number of academically gifted male students (no. 250) to familiarize them with the study subject and aims. After doing so, I obtained their written consent for participation. Questionnaire packets were handed to the participants who were instructed to fill them out.

period, whereas the last three stages are during the adult years and continue up to old ages. Erikson's writings emphasize adolescence period in particular because it is a transitional stage between childhood and adulthood. This stage has a great influence on one's adult personality (Ushakiran, 2014).

Ego virtues refer to virtues which arise out of positive resolution of each stage's crisis. These ego virtues include first, hope which arises from experiencing more trust than non-trust in infancy. Second, will that arises from experiencing more autonomy than shame and doubt during younger years. Third, purpose which arises from experiencing more initiative than guilt during early childhood. Fourth, competence that arises from experiencing more industry than inferiority during middle childhood. Fifth, fidelity which arises from experiencing more identity than identity confusion during the adolescent years. Sixth, love that arises from experiencing more intimacy than isolation during early adulthood. Seventh, care that arises from experiencing more generatively than stagnation during middle adulthood. Eighth, wisdom which arises from experiencing more integrity than despair during later adulthood (Kristine, 2014).

Failure to reach a successful resolution of crises and conflicts at every stage of growth may lead to stabilization in that stage. Inability to develop ego's processes, such as judgment and moral reasoning, may lead to psychological damage such as initial sexual stabilization or aggression (Mirshekari, Mollahy, & Reza, 2014).

Hence, one with immature ego will not be prepared to adapt to the reality (Feist & Feist, 2002); Thus, a person with insufficient ego's growth will be more ready to compromise with reality.

2. Importance of the Study

The importance of this study stems from; first, the nature of the psychological variables (ego virtues) and their influence on alienation; second, the importance of academically gifted students as a cornerstone in the growth of society; third, the prominent role they play in the progress of society; and fourth from being in line with what has been proved by psychological and educational studies and researches about academically gifted students' psychological condition.

It attempts to predict what academically gifted students may face at the university stage concerning negative feelings such as psychological alienation, which is considered one of the major psychological characteristics of academically gifted students. It of course affects their performance negatively, and pushes them to give up and ignore their talents.

The research also attempts to find out the nature of that influence and monitor its dimensions and its effects through psychological variables (ego virtues). Moreover, the present research helps researchers and those who care about academically gifted students assist those students to overcome such negative feeling. Further, identifying personality traits of academically gifted students would help in devising psychological counseling programs based on ego virtues. These programs are expected to reduce the sense of psychological alienation and recognize the efficacy of ego development on both human personality and behavior.

3. Method and Procedures

3.1. Research Questions and Hypotheses

This research tries to answer the following questions; firstly to examine the relationships between ego virtues (general ego virtue), and psychological alienation variables; and secondly, to identify the perceptions of ego virtues that arise before or during adolescence (i.e., hope, will, purpose, competence, and fidelity) on general psychological alienation in a sample of academically gifted students.

In order to reach the general aims of this research, the specific research questions and hypotheses are formulated as follows:

Research Question1 (RQ_1): To what extent is there a relationship between different ego virtues (general ego virtue) and all psychological alienation variables?

$Hypothesis_1$ (H_1): For each gender, there are positive significant relationships between ego virtues (general ego virtue) and all psychological alienation variables.

RQ_2: To what extent do ego virtues (i.e., hope, will, purpose, competence, and fidelity) predict general psychological alienation?

H_2: For each gender, ego virtues (i.e., hope, will, purpose, competence, and fidelity) will emerge as predictors of general psychological alienation.

1. Introduction

Human wealth is the highest-ranked emerging economy in the world which may face several problems. One characteristic of this fundamental problem is a gifted care.

"Gifted" as defined in K.A.R. 91-40-1(bb) means performing or demonstrating the potential for performing at significantly higher levels of accomplishment in one or more academic fields due to intellectual ability, when compared to others of similar age, experience and environment. (Early Childhood, Special Education and Title Services, 2016, p. 14). These children and youth require services not ordinarily provided by the regular school program. Children and youth possessing these abilities can be found in all populations, across all economic strata, and in all areas of human endeavor.

Gifted students, especially ranging in age from 11-18 years, frequently report a number of problems which are caused by their abundant gifts. These problems include, but not limited to, alienation, perfectionism, competitiveness, unrealistic appraisal of their gifts, rejection from peers, confusion due to mixed messages about their gifts, and parental and social pressures, as well as problems with unchallenging school programs or increased expectations (Sharon & Thomas, 1990). Moreover, there is consensus among studies that gifted might experience some problems such as their sensitivity, perfectionism and asynchronous development, which means that they might not always act their chronological age (Helen & Van, 2000; De Villiers & Oswald, 2013).

On light of these problems, the sense of alienation is considered one of the major psychological characteristics of academically gifted students; almost all of them often feel isolation from their parents and teachers. They sometimes unconsciously continue to isolate themselves from their peers. They may feel anxious about their social skills or physical appearance. They can even feel alienated from their identities. To some extent, this is a normal part of development (Aaron & Rachel, 2013).

As Al- Nawasreh (2016) indicated that there are some psychological characteristics of gifted: tendencies toward the neurotic perfection, a feeling of alienation, feelings of depression and excessive emotional sensitivity, identification problem, conflict roles and expectations of adults extraordinary feeling of dissatisfaction and fear of failure and poor walk to risk. Al- Buheiri (2002) reported that mentally gifted and excellent are subject to problems, especially when having a high order talent where this talent increase the likelihood of exposing gifted person to adaptive problem, affective and social problem, for they are more sensitive to social conflicts and they experience various degrees of psychological alienation, pressures anxiety, and shyness more than their peers, as a result of their cognitive abilities.

And in this regard, Nu'aysa (2012) indicated there was a self-alienation among gifted students of the university at a degree of medium and a negative correlation relationship between psychological security and psychological alienation, and there are differences between the average degrees of psychological security attributed to educational level factor for postgraduate students.

In addition, Hamadneh (2014) reported that gifted persons have certain traits and characteristics that make them venerable to risk taking or putting them in difficult situations with their selves and with others that contribute to the rise of instances of tension, alienation, anxiety, shyness, and fear feelings, including: excess sensitivity and strong emotions, Idealistic reaction, feeling different, unbalanced development in mental social and emotional domains.

These results are inconsistent with previous studies finding as Nail and Evans (1997) study, Dada (2014) study, Alkhateeb and Hamadneh (2016) study, and Alican and Ömer (2016) study Which showed statistically significant differences in alienation feeling due to respondent's gender.

As a result of those problems, all international studies highlighted that gifted students care is a complex issue (Winstanley, 2006; De Villiers & Oswald, 2013). Therefore, scholars in so many other parts of the world who care about gifted students try to study these problems especially alienation feeling and how strongly gifted students are affected by their abundant gifts.

According to the important of adolescence period especially for academically gifted students, Erikson's theoretical formulation proceed by ego virtues. It includes eight stages in all pursuant to his timetable. The first four stages occur during infancy and childhood, the fifth stage comes during adolescence

Ego Virtues as Predictors of Psychological Alienation among Academically Gifted Students

Samir El-Sayed Shehata Ibrahim (*)

(Receivied 24/1/2017 ; accepted for publication 14/5/2017)

Abstract: This research aims to investigate the relationship between different ego virtues that rose before or during adolescence and all psychological alienation variables, as well as to find out the extent to which ego virtues (i.e., hope, will, purpose, competence, and fidelity) can predict general psychological alienation. Participants consisted of 500 academically gifted male and female students ranging in age from 16 – 20 years, with an average of 18 years (SD=1.959). Study instruments included psychosocial inventory of ego strength, and the psychological alienation scale. Results revealed several patterns of the relationship and prediction of ego virtues with psychological alienation variables for males and females separately. Based on the results attained, psychological counseling programs on ego virtues can be designed, with the purpose of reducing the sense of psychological alienation. Further studies should be conducted for investigating the effectiveness of ego development on the other aspects of human personality and behavior.

Keywords: Ego Virtues, Psychological Alienation, Academically Gifted students.

*****

فاعليات الأنا كمتغير منبئ بالشعور بالاغتراب النفسي لدى طلاب الجامعة الموهوبين أكاديميًا

سمير السيد شحاتة إبراهيم(*)

جامعة الحدود الشمالية

(قُدم للنشر في 1438/04/26 هـــ؛ وقُبِل للنشر في 1438/08/20 هـــ)

ملخص البحث: هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين فاعليات الأنا، والتي نمت قبل أو خلال فترة المراهقة (الأمل، الارادة، الغرض، القدرة، التفاني) والشعور بالاغتراب النفسي، كما هدفت أيضاً إلى معرفة إلى أي مدى يمكن لفاعليات الأنا أن تنبئ بالشعور بالاغتراب النفسي. تكونت عينة الدراسة من طلاب الجامعة الموهوبين أكاديميًا (500) طالب وطالبة، تتراوح أعمارهم بين (16–20) عامًا بمتوسط عمري قدره (18) عامًا وانحراف معياري قدره (1.959)، استخدمت الدراسة مقياس فاعليات الأنا، ومقياس الاغتراب النفسي. كشفت نتائج الدراسة عن وجود عدة أنماط بخصوص العلاقة والتنبؤ بين متغيرات الدراسة بشكل منفصل للذكور والإناث. وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة يوصي الباحث بتصميم برامج ارشادية تعتمد على فاعليات الأنا للحد من الشعور بالاغتراب النفسي. كما يوصي الباحث أيضاً بضرورة إجراء مزيد من الدراسات للتحقق من فاعلية الأنا على جوانب أخرى من شخصية الإنسان والسلوك الانساني.

الكلمات المفتاحية: فاعليات الأنا، الاغتراب النفسي، طلاب الجامعة الموهوبين أكاديميًا.



DOI: 10.12816/0037203

(*) Corresponding Author:
Assistant Professor, Special Education Dept., College of Education and Arts, Northern Border University, Kingdom of Saudi Arabia, P.O.Box: 1321, Arar: 91431.

(*) للمراسلة:
أستاذ مساعد، قسم التربية الخاصة- كلية التربية والآداب- جامعة الحدود الشمالية، ص.ب: 1321، عرعر: 91431، المملكة العربية السعودية.

samir_sh79@yahoo.com



Manuscripts in English Language

Contents

Manuscripts in Arabic Language

Manuscripts in English Language

Required Documents :

Researchers are required to submit the following:

1) An electronic copy of their submissions in two formats: Microsoft Word Document and PDF, all the required documents must be sent to the following emails:

h.journal.nbu@gmail.com

&

h.journal@nbu.edu.sa

2) The author's CV, including his/her full name in Arabic and English, current work address, and academic rank.
3) The author must fill out and submit the application for publishing in the Journal of the North, and the Pledge Statement that his/her manuscript has not been published before or is not submitted for publishing elsewhere.

NB:

1) The submissions received by the Journal will not be returned whether published or not.
2) The published manuscripts reflect only the authors views and not necessarily reflect those for JNH.
3) All accepted manuscripts devolve their property to JNH and must not be published elsewhere without a written permission by the JNH's Editor in Chief.
4) Authors of rejected manuscripts are informed of the decision without explaining the reasons thereof.

Alam Al-Kutub.

- **Periodicals**

Awda, Ahmad. (2011). Criteria of Quality Assurance Derived from School Assessment Results: An Introduction to Stimulating Quality and Accreditation Implementation. *The Jordanian Journal of Educational Science, 7* (2), 163-193.

- **M.A. or Ph.D. Thesis**

AlQadi, Iman Abdullah. (1429 H). *Natural Plants in a Coastal Environment Between Rassi Tanoura and Elmalouh in the Eastern Region: A Study in Botanical Geography and the Protection of Environment* (Unpublished Ph.D. Dissertation). College of Arts for Girls, Dammam: King Faisal University.

- **Internet References:**

Citing an online book:

Almazroui, M. R., & Madani, M. F. (2010). *Evaluation of Performance in Higher Education Institutions.* The Digital Object Identifier (DOI:10.xxxx/xxxx-xxxxxxxx-x), or the Hypertext Transfer Protocol (http://www...), or the International Standard Book Number (ISBN: 000-0-00-000000-0) must be mentioned.

Citing an article in a periodical:

AlMadani, M. F. (2014). The Concept of Debate in Reaching a Compromise. *The British Journal of Educational Technology*, *11*(6), 225-260. Digital Object Identifier (DOI:10.xxxx/xxxx-xxxxxxxx-x), or the Hypertext Transfer Protocol (http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111), or the International Standard Serial Number of the journal (ISSN: 1467-8535) must be mentioned.

16) It is the researcher's responsibility to translate into English the Arabic bibliography.

- **Example:**

الجبر، سليمان. (1991م). تقويم طرق تدريس الجغرافيا ومدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم وتخصصاتهم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الملك سعود- العلوم التربوية، 3(1)، 143-170.

Al-Gabr, S. (1991). The Evaluation of Geography Instruction and the Variety of its Teaching Concerning the Experience, Nationality, and the Field of Study in Intermediate Schools in Saudi Arabia (*in Arabic*). *Journal of King Saud University-Educational Sciences, 3*(1), 143-170.

17) Numerals should be the original Arabic numbers (0,1, 2, 3) in the manuscript.

9. Tables should be also included in the main text, and consecutively numbered, and given titles, and explanatory notes beneath them.

10. Footnotes should be added at the bottom of each page, when necessary only. They are to be indicated by a number or an asterisk, in 12-font size for Arabic and 9-font size for English.

11. Samples of scanned manuscripts must be included in the proper place of the manuscript.

12. The Journal of the North does not publish research and measurement tools (instruments). However, they must be included in the submissions for review by reviewers.

13. Documentation must follow the 6th edition of the American Psychological Association (APA) reference style in which both the author's name and year of publishing are mentioned in the main text, i.e. (name, year). Numbering the references inside the main text and adding footnotes is not allowed.

- Researchers' documentation must be as follows: the author's family name followed by a comma and the publishing year like (Khayri, 1985).
- Page numbers are mentioned in the main text in case of quotations, like (Khayri, 1985, p. 33).
- If a work has two authors, they must be cited as shown previously, for example (AL- Qahtani & AL-Adnani, 1426 AH).
- If there are multiple (more than two) authors, their family names must be mentioned for the first time only, like (Zahran, Al-Shihri, & Al-Dusari, 1995); if the researcher is quoting the same work several times, the family name of the first author followed by *"et al."* [for papers in Engish], and by "وآخـرون" [for papers in Arabic] must be used, like (Zahran *et al.*, 1995) / (زهران وآخرون، 1995). Full publishing data must be mentioned in the bibliography.

14. Hadith documentation must follow the following example: (Sahih Al-Bukhari, vol.1, p.5, hadith number 511).

15. The bibliography, list of all the sources used in the process of researching, must be added in alphabetical order using the author's last name according to the APA reference style, in 12-font size for Arabic and 9-font size for English.

- **The bibliography should be arranged as follows:**
- **Books**

Al Juwayr, Ibrahim Mubarak. (2009). *Family and Society: Studies in the Sociology of Family.* 1st ed., Riyadh: Dar

Instructions for Authors

1. The manuscript must not exceed 45 pages of plain paper (A4).
2. The manuscript must have a title and a summary in both Arabic and English in one page; each summary should not be more than 200 words. The manuscript should include, in both languages, keywords that indicate the field of specialization. The keywords are written below each summary and should not be more than six.
3. The author(s)' name(s), affiliation(s) and address must be written immediately below the title of the article, in both Arabic and English.
4. Arabic manuscripts should be typed in Simplified Arabic, in 14-font size for the main text, and 12-font size for notes.
5. English manuscripts should be typed in Times New Roman, in 12- font size for the main text, and 9-font size for notes.
6. The manuscript is to be typed on only one side of the sheet, and line spacing should be 1.5 cm. Margins should be 2.54 cm (or 1.00 inch) on all four sides of the page.
7. The manuscript must have the following organization:

- **Introduction :**

  The introduction shows the topic and aims of the research paper, it should be consistent with the research ideas, information and the established facts. The research problem and its importance should be stated. In addition, a review of related literature should be introduced.

- **Body:**

  The manuscript body includes all necessary and basic details of the research approach, tools and methods. All stated information should be arranged according to priority.

- **Findings and Discussion:**

  Research findings should be clear and brief, and the significance of these findings should be elucidated without repetition.

- **Conclusion:**

  It is a brief summary of the research topic, findings, recommendations and suggestions.

8. Figures, diagrams and illustrations should be included in the main text, in black and white, and consecutively numbered and given titles, and explanatory notes beneath them.

Correspondence

Editor-in-Chief

Journal of the North for Humanities

Northern Border University

P.O.Box 1321, Arar 91431

Kingdom of Saudi Arabia

Tel: +966(014)6615499

Fax: +966(014)6614439

email: h.journal@nbu.edu.sa

h.journal.nbu@gmail.com

Website: http://ejournal.nbu.edu.sa

Subscription and Exchange

Scientific Publishing Center, Northern Border University,

P.O.Box 1321, Arar 91431, Kingdom of Saudi Arabia





Journal of the North for Humanities

About

The Journal of the North is concerned with the publication of original, genuine scholarly studies and researches in humanities and sociology both in Arabic and in English. It publishes original papers, review papers, book reviews and translations, abstracts of dissertations, reports of conferences and academic symposia. It is a biannual publication (January and July).

Vision

The journal seeks to achieve leadership in the publication of refereed scientific papers and to rank among the world's most renowned scientific journals.

Mission

The mission of the journal is to publish refereed scientific researches in the field of humanities and sociology according to well-defined international standards.

Objectives

The Journal of the North aims to:

1. Serve as a scholarly academic reference for researchers in the field of humanities and sociology.
2. Meet the needs of researchers, publish their scientific contributions and highlight their efforts at the local, regional and international levels.
3. Participate in building knowledge community through the publication of research that contributes to the development of society.
4. Cover the refereed works of scientific conferences.

Terms of Submission

1. Originality, innovation, and soundness of both research methodology and orientation.
2. Sticking to the established research approaches, tools and methodologies in the respective discipline.
3. Accurate documentation.
4. Language accuracy.
5. The contribution must be unpublished or submitted for publication elsewhere.
6. The research extracted from a thesis/dissertation must be unpublished or not submitted for publication, and the researcher must indicate that the research submitted for publication in the journal is extracted from a thesis/dissertation.

Journal of the North for Humanities

Editorial Board

Journal of the North for Humanities

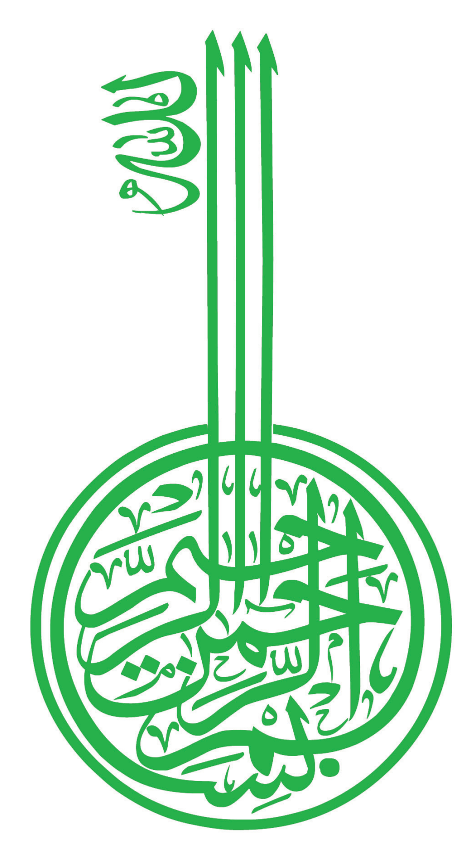
Peer-Reviewed Scientific Periodical

Published by
Seientific Publishing Center
Northern Border University

Volume 2, Issue 2
July 2017 / Shawal 1438 H.

http://ejournal.nbu.edu.sa
h.journal@nbu.edu.sa
h.journal.nbu@gmail.com

p-ISSN: 1658-7006 _ e-ISSN: 1658-6999



IN THE NAME OF ALLAH,
THE MOST GRACIOUS, THE MOST MERCIFUL



مجلة الشمال للعلوم الإنسانية

تصدر عن

مركز النشر العلمي والتأليف والترجمة في

جامعة الحدود الشمالية

دورية علمية محكمة

المجلد الثاني – العدد الأول

يناير 2017 م – ربيع الثاني 1438هـ

http://ejournal.nbu.edu.sa
h.journal@nbu.edu.sa
h.journal.nbu@gmail.com

طباعة – ردمد: 1658-7006 / إلكتروني – ردمد: 1658-6999

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية

التعريف بالمجلة

تعنى المجلة بنشر البحوث والدراسات العلمية الأصيلة في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية، باللغتين العربية والإنجليزية، كما تهتم بنشر جميع ما له علاقة بعرض الكتب ومراجعتها أو ترجمتها، وملخصات الرسائل العلمية، وتقارير المؤتمرات والندوات العلمية، وتصدر مرتين في السنة (يناير – يوليو).

الرؤيـــــة

الريادة في نشر البحوث العلمية المحكمة، وتصنيف المجلة ضمن أشهر الدوريات العلمية العالمية.

الرســـالة

نشر البحوث العلمية المحكمة في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية وفق معايير عالمية متميزة.

أهداف المجلة

1) أن تكون المجلة مرجعًا علميًا للباحثين في العلوم الإنسانية والاجتماعية.
2) تلبية حاجة الباحثين إلى نشر بحوثهم العلمية، وإبراز مجهوداتهم البحثية على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية.
3) المشاركة في بناء مجتمع المعرفة بنشر البحوث الرصينة التي تؤدي إلى تنمية المجتمع.
4) تغطية أعمال المؤتمرات العلمية المحكمة.

شروط قبول البحث

1) الأصالة والابتكار، وسلامة المنهج والاتجاه.
2) الالتزام بالمناهج والأدوات والوسائل العلمية المتبعة في مجاله.
3) الدقة في التوثيق والمصادر والمراجع والتخريج.
4) سلامة اللغة.
5) أن يكون غير منشور أو مقدم للنشر في أي مكان آخر.
6) أن يكون البحث المستل من الرسائل العلمية غير منشور أو مقدم للنشر، وأن يشير الباحث إلى أنه مستلٌ من رسالةٍ علمية.

للمراســـلة

رئيس تحرير مجلة الشمال للعلوم الإنسانية، جامعة الحدود الشمالية،
ص.ب 1321، عرعر 91431، المملكة العربية السعودية
هاتف: 0146615499 فاكس: 0146614439

البريد الإلكتروني: h.journal@nbu.edu.sa & h.journal.nbu@gmail.com
الموقع الإلكتروني: http:// ejournal.nbu.edu.sa

الاشتراك والتبادل

مركز النشر العلمي والتأليف والترجمة، جامعة الحدود الشمالية، ص.ب. 1321، عرعر 91431
المملكة العربية السعودية





ارشادات للمؤلف

أولاً – ضوابط النص المقدم للنشر:

1) ألا تزيد صفحاته عن (45) صفحة من القطع العادي (A4).
2) أن يحتوي على عنوان البحث وملخص باللغتين العربية والإنجليزية في صفحة واحدة، بحيث لا يزيد عن (200) كلمة لكل ملخص، وأن يتضمن البحث كلمات مفتاحيةٍ دالةٍ على التخصص الدقيق للبحث باللغتين، بحيث لا يتجاوز عددها (6) كلمات توضع بعد نهاية كل ملخص.
3) أن يذكر اسم المؤلف وجهة عمله وعنوان المراسلة بعد عنوان البحث مباشرة باللغتين العربية والإنجليزية.
4) أن تقدم البحوث العربية مطبوعة بخط (Simplified Arabic)، بحجم (14) للنصوص في المتن، وبالخط نفسه بحجم (12) للهوامش.
5) أن تقدم البحوث الإنجليزية مطبوعة بخط (Times New Roman) بحجم (12) للنصوص في المتن، وبالخط نفسه بحجم (9) للهوامش.
6) كتابة البحث على وجه واحد من الصفحة، مع ترك مسافة 1.5 بين السطور، وتكون الحواشي 2.54 سم على الجوانب الأربعة للصفحة، بما يعادل 1.0 إنش (بوصة واحدة).
7) التزام الترتيب الموضوعي الآتي:

المقدمة: وتكون دالة على موضوع البحث، والهدف منه، ومنسجمة مع ما يَرِدُ في البحث من معلومات وأفكار وحقائق علمية، كما تشير باختصار إلى مشكلة البحث، وأهمية الدراسات السابقة.

العرض: ويتضمن التفاصيل الأساسية لمنهجية البحث، والأدوات والطرق التي تخدم الهدف، وترتب المعلومات حسب أولويتها.

النتائج والمناقشة: ويجب أن تكون واضحة موجزة، مع بيان دلالاتها دون تكرار.

الخاتمة: وتتضمن تلخيصًا موجزًا للموضوع، وما توصل إليه من نتائج، مع ذكر التوصيات والمقترحات.

8) أن تدرج الرسوم البيانية والأشكال التوضيحية في النص، وتكون باللونين الأبيض والأسود، وترقم ترقيماً متسلسلاً، وتكتب أسماؤها والملاحظات التوضيحية أسفلها.
9) أن تدرج الجداول في النص، وترقم ترقيماً متسلسلاً، وتكتب أسماؤها أعلاها، وأما الملاحظات التوضيحية فتكتب أسفل الجدول.
10) ألاَّ توضع الهوامش أسفل الصفحة إلاَّ عند الضرورة فقط، ويشار إليها برقم أو نجمة، ويكون الخط فيها بحجم (12) للعربي و (9) للإنجليزي.
11) وضع نماذج من صور الكتاب المخطوط المحقق في مكانها المناسب.
12) لا تنشر المجلة أدوات البحث والقياس، وتقوم بحذفها عند طباعة المجلة.
13) أن يُراعى في منهج توثيق المصادر والمراجع داخل النص نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA)، الإصدار السادس، وهو نظام يعتمد ذكر الاسم والتاريخ (name/year) داخل المتن، ولا يقبل نظام ترقيم المراجع داخل

النص مع وضع الحاشية أسفل الصفحة، وتوضع المصادر والمراجع داخل المتن بين قوسين حسب الأمثلة الآتية: يذكر اسم عائلة المؤلف متبوعا بفاصلة، فسنة النشر، مثلا: (خيري، 1985م). وفي حالة الاقتباس المباشر يضاف رقم الصفحة مباشرة بعد تاريخ النشر، مثلا: (خيري، 1985م، ص: 33). أما إذا كان للمصدر مؤلفان فيذكران مع اتباع الخطوات السابقة، مثلا: (القحطاني والعدناني، 1426هـ). وإذا زاد عددهم عن اثنين تذكر أسماء عوائلهم أول مرة، مثلا: (زهران والشهري والدوسري، 1995م)، وإذا تكرر الاقتباس من المصدر نفسه يشار إلى اسم عائلة المؤلف الأول فقط، ويكتب بعده وآخرون، مثل: (زهران وآخرون، 1995م)، على أن تكتب معلومات النشر كاملة في قائمة المصادر.

14) تخرج الأحاديث والآثارعلى النحو الآتي: (صحيح البخاري، ج:1، ص:5، رقم الحديث 511).

15) توضع قائمة المصادر والمراجع في نهاية البحث مرتبة ترتيباً هجائياً حسب اسم العائلة، ووفق نظام (APA)، وبحجم 12 للعربي و9 للإنجليزي، وترتب البيانات البيليوغرافية على النحو الآتي:

- **الاقتباس من كتاب:**

الجوير، إبراهيم مبارك. (2009م). الأسرة والمجتمع: دراسات في علم الاجتماع العائلي. ط1، الرياض: دار عالم الكتب.

- **الاقتباس من دورية:**

عودة، أحمد. (2011م). معايير ضمان الجودة المشتقة من المتأثرين بنتائج التقييم في المدرسة: مدخل مقترح لتحفيز الاعتماد والجودة. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 7(2)، 163-193.

- **الاقتباس من رسالة ماجستير أو دكتوراه:**

القاضي، إيمان عبدالله. (1429هـ). النباتات الطبيعية للبيئة الساحلية بين رأسي تنورة والمليح بالمنطقة الشرقية: دراسة في الجغرافيا النباتية وحماية البيئة. (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية الآداب للبنات، الدمام: جامعة الملك فيصل.

- **الاقتباس من الشبكة العنكبوتية (الإنترنت):**

مثال الاقتباس من كتاب:

المزروعي، م. ر.، و المدني، م. ف. (2010م). تقييم الأداء في مؤسسات التعليم العالي. المعرِّف الرقمي (DOI:10.xxxx/xxxx-xxxxxxxx-x)، أو برتوكول نقل النصوص التشعبي (http://www....)، أو الرقم المعياري الدولي للكتاب (ISBN: 000-0-00-000000-0).

مثال الاقتباس من مقالة في دورية:

المدني، م. ف. (2014م). مفهوم الحوار في تقريب وجهات النظر. المجلة البريطانية لتكنولوجيا التعليم، 11(6)، 225-260. المعرِّف الرقمي (DOI:10.xxxx/xxxx-xxxxxxxx-x) أو برتوكول نقل النصوص التشعبي (http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111)، أو الرقم المعياري التسلسلي الدولي للمجلة (ISSN: 1467-8535).

16) يلتزم الباحث بترجمة (أو رومنة) أسماء المصادر والمراجع العربية إلى اللغة الإنجليزية في قائمة المصادر والمراجع. مثال:

الجبر، سليمان. (1991م). تقويم طرق تدريس الجغرافيا ومدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم وتخصصاتهم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. مجلة

جامعة الملك سـعود- العلوم التربويـة، 3(1)، 143-170.

Al-Gabr, S. (1991). The Evaluation of Geography Instruction and the Variety of its Teaching Concerning the Experience, Nationality, and the Field of Study in Intermediate Schools in Saudi Arabia *(in Arabic)*. *Journal of King Saud University- Educational Sciences*, *3*(1), 143-170.

17) تستخدم الأرقام العربية الأصلية (0 ، 1 ، 2 ، 3) في البحث.

18) تؤول جميع حقوق النشر للمجلة في حال إرسال البحث للتحكيم وقبوله للنشر.

ثانياً – المرفات المطلوب إرسالها للمجلة :

1) نسخة إلكترونية من البحث بصيغتي (WORD) و (PDF)، وترسلان على البريد الإلكتروني الآتي:

h.journal.nbu@gmail.com

و

h.journal@nbu.edu.sa

2) السيرة الذاتية للباحث، متضمنة اسمه باللغتين العربية والإنجليزية، وعنوان عمله الحالي، ورتبته العلمية.

3) تعبئة النماذج الآتية:

أ – نموذج طلب نشر بحث في المجلة.

ب- نموذج تعهد بأن البحث غير منشور أو مقدم للنشر في مكان آخر.

ثالثاً – تنبيهات عامة :

1) أصول البحث التي تصل إلى المجلة لا تردّ سواء أنشرت أم لم تنشر.

2) الآراء الـواردة في البحـوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر أصحابها.

المحتويات

الأبحاث باللغة العربية

الأبحاث باللغة الإنجليزية

الأبحاث باللغة العربية

جدلية العلاقة بين العلم والخرافة في العقل العربي
دراسة في المضامين العلمية والخرافية للتفكير لدى عينة من المجتمع السعودي

مختار محمود عطاالله (*)

جامعة الملك فيصل

(قدم للنشر في 1436/07/08 هـ؛ وقبل للنشر في 1437/07/10 هـ)

ملخص البحث: إن الإيمان بالخرافة يمثل ظاهرة مخبوءة في أثناء العقول المفردة، وبين جنبات الحس الجماعي. وتأتي أهمية هذا البحث من أنه محاولة لكشف الستر عن هذه الظاهرة. ويهدف البحث إلى بيان أهمية توظيف العلم من جهة، والدين القويم كما فهمه السلف الصالح من جهة أخرى لدحر التفكير الخرافي، وتقويض أسسه. وفي جانبه التطبيقي اتخذ البحث من المجتمع السعودي بالأحساء نموذجا للمجتمعات العربية المعاصرة، فأجرى عليه دراسة ميدانية من خلال استبانة موجهة لعينة بلغ حجمها ألف من المواطنين، وقد تم تحكيم الاستبانة بمعرفة فريق من المختصين، وقاست الاستبانة مدى توغل الإيمان بالخرافة في العقل العربي المعاصر، ومدى تمكن التفكير العلمي منه. واستنتجت الدراسة عدة نتائج أهمها: 1ـ أن للإيمان بالخرافة سلبيات خطيرة على الفرد والمجتمع العربي. 2ـ أن الخرافة تعيش مع العلم من خلال صيغة الجدل.3ـ أن الجهل والتقليد والخوف من المجهول من أهم عوامل انتشار الخرافة 4ـ أن المفاهيم الخرافية تسري في العقل العربي المعاصر بدرجة كبيرة وبخاصة في الفئات الأقل تعلما، والنساء، والقرويين، وكبار السن. ويوصي البحث ببعض التوصيات أهمها ما يلي: 1ـ بذل الجهود العلمية من أجل التعرف على واقع العلاقة بين التفكير العلمي والخرافي في المجتمع السعودي. 2 ـ تقرير مقرر دراسي لطلاب الجامعات العربية بعنوان (التفكير العلمي وحل المشكلات). 3ـ تنظيم ملتقى علمي حول هذه الظاهرة وسبل القضاء عليها؛ لوضع خطة وطنية لمواجهة الخرافة في المجتمع السعودي.

الكلمات المفتاحية: التفكير الخرافي، التفكير العلمي، العلاقة الجدلية، العقل العربي.

*****

The Controversial Relationship between Science and Superstition in the Arab Mind: A Study of the Scientific and Superstitious Contents of Thinking among a Sample of Saudi Society.

Moktar Mahmoud Atallah (*)

King Faisal University

(Received 28/03/2015; accepted 02/10/2016)

Abstract: Believing in superstitions is a phenomenon hidden in the individuals' minds, and in the collective sense. The importance of this study consists in its attempt to uncover this phenomenon. One of the objectives of this study is to show the importance of using science on one hand, and resorting to the true religion as understood by our righteous ancestors on the other hand, for overcoming and undermining superstitious thinking. The Saudi society in Ahsa region, as a model of contemporary Arab societies, is taken to be the basis of a field study for the purpose of this research. The study population is 1000 citizens; and a questionnaire was used for data collection. The study attempted to find out the extent to which the contemporary Arabs believe in superstitions, and how much they also believe in scientific thinking. The questionnaire has been reviewed and judged by a team of competent specialists. The research is concluded with a number of important findings: 1- Believing in superstitions has serious negative consequences on both the individual and the entire Arab community; 2- Superstitions exist along with science through arguments; 3- Ignorance, imitation and fear of the unknown are among the most important factors leading to the spread of superstitions. 4- The superstitious ideas prevail in the contemporary Arab mind significantly, particularly among less-educated people, women, villagers, and the elderly. The study concluded with certain recommendations: 1- Exerting more serious efforts to realize the relationship between scientific and superstitious thinking in the Saudi society; 2- Designing a course entitled *"Scientific Thinking and Problem Solving"* for students of Arab universities; and 3- Hosting a scientific forum on this phenomenon and how to eliminate it, and to set a national plan confronting this phenomenon.

Keywords: Superstitious and scientific thinking, Controversial relationship, The Arab mind.

(*) للمراسلة:
أستاذ بقسم الدراسات الإسلامية بكلية الآداب، جامعة الملك فيصل،
ص.ب. 40، الأحساء 31982، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:
Professor, Islamic Studies Department, Faculty of Arts, King Faisal University, P.O.Box 40, Al-Ahsa 31982, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: dratallah40@hotmail.com



DOI: 10.12816/0031332

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين، وأشهد ألا إله إلا الله ولي الصالحين، وأشهد أن سيدنا محمدا عبده ورسوله النبي الأمي الكريم، صلى الله عليه وعلى آله وصحبه أجمعين. وبعد،

فإنه لا تنحصر مهمة العلماء في النظر في المجردات والتأمل في عالم من المبادئ العامة المثالية سواء على المستوى الأنطولوجي (الوجود) أو الإبستمولوجي (المعرفة) أو الإكسيولوجي (القيم)؛ لأن القيمة المطلقة الموضوعية الوصفية لا تكفي لإشباع الحاجة الفكرية. إننا بحاجة دائما إلى ربط العقل بالموقف، وإنزال المبادئ على الواقع، واختبار الواجب في ميدان العمل، وتفعيل القيمة على ساحة الفعل.

من هذا المنطلق نشأت فلسفات تعنى بما هو كائن، وربما تستمد ما يصلح مثالبه مما ينبغي أن يكون وفقا لرؤاها. من هذه الفلسفات الفلسفة الاجتماعية وفلسفة الأخلاق أو القيم، ويندرج تحتها مشاريع الإصلاح الاجتماعي والفكري والثقافي والديني، ويأتي ضمن اهتمامات أصحابها رصد المعايب والآفات التي توطنت في المجتمع ثقافيا أو سلوكيا أو عقديا. وما كان لمثل هذه الآفات أن تختفي أو يتدنى تأثيرها دون إسهام المفكرين والفلاسفة إلى جانب غيرهم من المعنيين بالعمل الاجتماعي في ترسيخ المعرفة نظريا وتحقيق التغيير عمليا.

إن الواقع لابد أن يكون له نصيب من الواجب كما أن الواجب لابد أن يكون له نصيب من الواقع، وإذا تركنا لعقولنا الحرية في تأمل المجتمع الإنساني عامة ومجتمعنا المسلم والعربي خاصة، تبين لنا أن الخرافة التي هي تفكير مناقض للعلم ومضاد لمنهجه ومعاد لأهله ومبادئه؛ مازالت منتشرة بين أفراد هذه المجتمعات وجماعاتها بنسبة متفاوتة بين الإيمان المطلق بها الذي لا يقبل النقد ولو على لسان العلم بنظرياته التي رسخت، وبين النزوع أحيانا من طبقة العلماء والمثقفين أنفسهم إلى التصديق بالخرافة وربما الدفاع عنها.

ويأتي هذا البحث محاولة لكشف الستر عن هذه الظاهرة المخبوءة في العقول المفردة، وبين جنبات الحس الجماعي المشترك في أغلب مجتمعات إنسان القرن الحادي والعشرين، الذي تظله مظلة التقنيات الحديثة بما وراءها من ترسانة هائلة من النظريات العلمية المتقنة التي تشهد للعقل البشري بكمال البنية وتمام الصنعة.

إن هذا البحث يهدف إلى أن يضع العقل في مواجهة الخرافة؛ فيصنع من العلم آلية تقوضها، ويقدم الدين بالمفهوم الصحيح وسيلة لإثبات خطلها، وإذابة طبقات الغشاوة التي تستمد من العلم حينا ومن الدين أحيانا عقلانية زائفة لوجودها ومشروعية باطلة لبقائها.

وفي جانبه التطبيقي اتخذ البحث من المجتمع السعودي بالأحساء نموذجا للمجتمعات العربية المعاصرة، فأجرى عليه دراسة ميدانية من خلال استبانة موجهة، استطلع من خلالها مدى توغل الإيمان بالخرافة

في العقل العربي المعاصر من جهة، ومدى تمكن التفكير العلمي من هذا العقل من جهة أخرى.

أولا- تساؤلات البحث:

وهنا نطرح عدة تساؤلات نأمل أن ينجح هذا البحث في تقديم إجابة عنها أو في تسليط الضوء على جوانب تفيد في الإجابة عنها:

- **هل للإيمان بالخرافة سلبيات على الفرد العربي والمجتمع العربي المعاصر؟**
- **كيف تحيا الخرافة في عصر العلم؟**
- **ما العوامل التي تؤدي إلى انتشار الخرافة؟**
- **هل هناك طرق متقدمة للقضاء على الإيمان بالخرافة؟**
- **ما مدى سريان المفاهيم الخرافية في العقل العربي المعاصر؟**
- **إلى أي حد يتمكن التفكير العلمي من العقل العربي المعاصر؟**

ثانيا- مفاهيم الدراسة:

2-1 **الخرافة:** هي «فكرة تحاول تفسير ظاهرة جزئية نوعية -أي نوعا معينا من أنواع الوجود- عينية موجودة في مكان وزمان معينين، دون أن تكون قابلة للتحقق من صدقها أو كذبها بالتجربة والاختبار العلمي التجريبي» (ابن الأثير،2013م، ج: 2، ص: 25). ويتعلق بمفهوم الخرافة مقولة (الدوام)، ومقولة (جلب المنفعة أو دفع المضرة)؛ وذلك لأن الخرافة -منظورا إليها بحسب الإنسان الخرافي نفسه- إن هي إلا اعتقاد أو فكرة لا تتفق مع الواقع الموضوعي، بل تتعارض معه ويشترط لهذا الاعتقاد الاستمرار واستخدامه لمواجهة المشكلات (إبراهيم والمنصور، 1962م، ص: 76).

2-2 **التفكير الخرافي:** هو التفكير الذي يقوم على إنكار العلم ورفض مناهجه، ويتعلق بظاهرة أو حادثة معينة (زكريا، 1977م، ص:57، وما بعدها). والخرافات -من منظور تاريخي- قديمة قدم الإنسان على وجه البسيطة، فقد أثبتت الأبحاث والتقنيات الأثرية والدراسات المقارنة والأنثروبولوجية أن الخرافات -الشعبية منها خاصة- تعود إلى أقدم العصور البشرية (حمادي، 1983م، ص: 123، 124). وتعد صفة القدم هذه التي تتسم بها الخرافات (الشعبية) مهمة جدا في مجالات الدراسات الأسطورية والخرافية من حيث إن إدراكها يفيد الباحث في توجيه تحليله لظاهرة الإيمان بالخرافة توجيها صحيحا متفاديا الوقوع في أخطاء عند البحث عن جذورها (حمادي، 1983م، ص: 124).

2 - 3 **التفكير العلمي:** العملية العقلية المنظمة التي يقوم بها الفرد عند حل مشكلة أو تفسير ظاهرة، اعتمادا على الأدلة والبراهين (فتح الله، 2008م، ص: 70، وقارن: عبيدات، 2003م، ص: 52).

2-4 **جدلية العلاقة:** هي حالة الاستقطاب الحادة بين العقل العربي المعاصر من جهة والتفكير العلمي والتفكير الخرافي من جهة أخرى.

ثالثا: منهج البحث:

لقد فرضت طبيعة البحث والغرض الذي يهدف إلية اختيار المنهج التحليلي في الجانب النظري للدراسة، مع إدخال المنهج النقدي في بعض التحليلات، وخاصة تلك التي تتناول سلبيات الإيمان بالخرافة، وأيضا التي تتصدى لمناقشة المواقف المناهضة للتفكير العلمي.

أما الجانب التطبيقي فقد اعتمد البحث فيه على المنهج الوصفي، وذلك من خلال القراءات الإحصائية لنتائج الاستبانة التي صممت لهذا الغرض.

القسم الأول: الدراسة النظرية

أولا- سلبيات الإيمان بالخرافة:

إذا كان الإيمان بالخرافة مرضا من الأمراض التي يمنى بها الفرد والمجتمع، فإنه ينطوي على خطورة بالغة تأتي من إصابة العديد من مكونات الفرد والعديد من المركبات الاجتماعية، فمن ناحية يصيب الفكر ومن ناحية يصيب العقيدة ومن ناحية يصيب النفس، وذلك إصابته على التفصيل التالي الذي يتضح منه أهم هذه السلبيات:

1-1- نشر الاعتقاد الباطل في عبثية سنن الله في الكون:

وهذا هو الجانب السلبي المتعلق بمسألة الاعتقاد، فمعلوم من دين الإسلام أن الله -عز وجل- هو خالق كل شيء، وخالق الأسباب والمسببات. وهو حكيم يفعل كل شيء لحكمة ومن ثم فليس في ملكه عبث (أَفَحَسِبْتُمْ أَنَّمَا خَلَقْنَاكُمْ عَبَثًا وَأَنَّكُمْ إِلَيْنَا لَا تُرْجَعُونَ) (المؤمنون،115)، وقد شاء الله -تعالى- أن يكون في هذا العالم قوانين طبيعية مطردة لا تتخلف، وهي التي عبر عنها القرآن بالسنن، فقال: (سُنَّةَ اللَّهِ الَّتِي قَدْ خَلَتْ مِنْ قَبْلُ وَلَنْ تَجِدَ لِسُنَّةِ اللَّهِ تَبْدِيلًا) (الفتح، 23) فيقوم العالم الفيزيقي على أساس محكم من العلاقات المتوازنة والمنكشفة بين مفرداته ، وهنا نشير إلى الميزان في قوله تعالى:(وَالسَّمَاءَ رَفَعَهَا وَوَضَعَ الْمِيزَانَ) (الرحمن،7) ومن هنا فإن الإيمان بالخرافة طعن في هذا الاتساق وتسليم بانعدام الميزان، وهو ما يفضي إلى القول بالعبثية في السنن المشار إليها.

1-2 - الاعتداء على حق العقلانية في قيادة الحياة:

فإن العقل منظورا إليه في منهجه وفي نتائج إعماله في شؤون الحياة وقضايا العالم جزئية وكلية من حقه أن يكون أحد المرجعيات، ولكن الإيمان بالخرافة يفتح المجال واسعا أمام قوى غير عقلية في الإنسان (وغير معقولة خارج الإنسان) لتزعم أنها أحق بتقرير مصير الإنسان في عصر العلم، باعتبار أن المنطق العقلي الدقيق يعجز عن الأخذ بيدنا إلى ما نطمئن إليه في كثير من قضايا عالم المعرفة ذاته، فهذا العالم لا يسلم قياده للعقل، بل -وفقا لكلام الخرافيين- يترك لقوى الحدس

والوهم وتغييب الوعي وغيرها ليكون لها حق الإرشاد في ميدان المعرفة والاعتقاد وغيرها من ميادين الحياة (الجمالي،1981م، ص: 24).

ولا شك في أن مثل هذا الموقف يدعو إلى ترسيخ الفكر الوهمي والمرضي الذي يصيب العقل بالشلل ويثبط الهمم عن البحث في الحقيقة.

1-3- توهين التكوين العلمي للفرد:

معلوم أن العقلية الناقدة الفاحصة القادرة على الرد والاعتراض ورفض التقليد هي التي تتمكن من النظر العلمي للقضايا، وممارسة التفكير إزاءها. فإذا ما صبغت هذه العقلية بشيء من الخرافة زحف إليها التفكير الخرافي منهجا للنظر؛ ذلك المنهج الذي يواجه المنهج العلمي ويضاده ويرفضه، ويعمل على أن تسيطر على الإنسان نوازع الخضوع والتسليم والقبول والتلقي.

1-4- الإصابة بالأمراض النفسية العديدة:

الإنسان الذي يؤمن بالخرافة عرضة أكثر من غيره للإصابة بالمرض النفسي، فهو دائما متردد مرتاب في أمره، وقد أفادت الدراسات الميدانية أن العلاقة بين الخرافة والعصابية (أي المرض النفسي) إيجابية أو طردية، بمعنى أنه كلما زادت درجة الفرد في النزعات الخرافية زادت أيضا درجاته في العصابية، والنتيجة المهمة في هذا الصدد هي ميل الشخص العصابي أن يكون أيضا خرافيا، والمعروف أن الشخص العصابي يعاني من بعض الخيالات والوساوس والاستحواذية والأوهام؛ فمن الطبيعي أن نجد مثل هذا الارتباط بين الخرافة والمرض النفسي (العيسوي، 1984م، ص:170، 171).

ويأتي (الانطواء) مرضا نفسيا في مقدمة الأمراض التي يصاب بها الإنسان المؤمن بالخرافة، فعندما أجريت دراسات على (الانبساطية) وهي عكس (الانطوائية) تبين أن العلاقة بينها وبين الخرافة علاقة سلبية أي عكسية، بمعنى أنه كلما زادت النزعات الخرافية قلت الميول الانبساطية، والعكس صحيح، بمعنى أن الشخص المنطوي المتأمل المنعزل الخيالي يميل إلى أن يكون خرافيا أيضا في تفكيره، أما المنبسط المتفتح على الحياة فإنه يميل أن يكون بعيدا نسبيا عن التفكير الخرافي (العيسوي، 1984م ، ص: 170).

1-5- الوقوع في محاذير عقائدية خطيرة:

أشرنا فيما سبق إلى الاعتقاد الباطل في عبثية سنن الله في الكون بوصفها إحدى مثالب الخرافية، وهنا سنجد بعض الخرافات المنتشرة بين قطاعات شعبية تنطوي على مفاهيم اعتقادية غير صحيحة من دين الإسلام.

فمن هذه الخرافات المبنية على خرافة تمس الدين في جانبه الاعتقادى الخرافة التي تقول: إن وضع الحذاء مقلوبا حرام، وهذه الخرافة تتضمن أن المداس في هذا الموضع يكون مواجها لله سبحانه وتعالى، ومن ثم فهو حرام (إبراهيم والمنصور، 1962م، ص: 78). ولا يتأتى هذا الفهم إلا في ضوء (التمثيل والتشبيه) وفي ذلك من المفاسد في الاعتقاد ما فيه (ابن تيمية،

1980م، ج: 4، ص: 43)

1-6 – وقوع العديد من المآسي الاجتماعية والآلام النفسية:

فقد يتسبب انتشار الخرافة في إفساد العلاقات الاجتماعية بين الأفراد وأحيانا بين الأسر والعائلات والجماعات (حجازي، 1989م، ص: 122)، ويسهل إدراك هذا الأثر من خلال أمرين:

1-6-1 تصديق الممارسين للخرافة المدعين الكشف عن المخبوء فيما ينسبونه إلى الآخرين من ارتكاب الجرائم واقتراف الخطايا في حق السائل. فكثيرا ما يتصرف شخص يوضع في موضع المفترى عليه من قبل شخص آخر وفق ما أفاد به الممارس. والملاحظ في مثل هذه الحالات أن اليقين المتحقق في معطيات الخرافة قد يفوق أي يقين آخر من دليل أو أدلة مضادة. وهنا تبرز صورة واضحة من صور الصراع بين الخرافة متمثلة في إفادة الممارس، والعلم متمثلة في أدلة التحقيق. وهو صراع ينتهي بموقف داعم للخرافة مناصر لها في معظم الحالات.

1-6-2 هناك قسم كامل من الخرافات الاجتماعية الشعبية يدور حول نظرة الإنسان لغيره من الأفراد الذين يحتك بهم. والإيمان بهذه الخرافات يخلق موقفا اجتماعيا سلبيا من بعض الأفراد الذين يعتقد –خرافيا– بأنهم شؤم، أو بأنهم مجبولون على الحسد، وقد يكون هذا الموقف موقفا شخصيا محدودا، ومن ثم فهو محدود الأثر، وقد يكون الموقف عاما تشترك فيه الجماعة أو يروج بين غالبية أفرادها، وهنا تكمن الخطورة ويظهر الأثر. وأؤكد هنا أن مرجع هذه الخرافات هو التوافق القدري، أي أن الربط بين أحداث سيئة وبين وجود بعض الأشخاص وقعت هذه الأحداث موافقة في وجودهم، هذا الربط محله ذهن الشخص الخرافي، وهو التقاء وهمي ولكنه يؤدي إلى قاعدة مؤداها أن هذا الشخص نذير شؤم.

ويرتبط هذا النوع من الخرافات (مثل التشاؤم من شخص ما، ووصم آخر بأنه حسود) بملامح أو صفات خلقية خاصة، مثل الخرافة التي تقول: إذا دخل أعور شمال بيتا فإن هذا يعني أن شخصا معينا في البيت سوف يموت. ولا شك أن مثل هذه الخرافة فوق ما لها من أثر اجتماعي سيء فإنها تسبب أيضا الكثير من الآلام النفسية لأولئك الذين يتعرضون لهذه الوصمة نتيجة لنقص خلقي لا يد لهم فيه، بل هم يعانون بسببه الكثير، بينما كان ينبغي أن يكونوا محل عطف بمن يحيطون بهم. والخطير أن المشكلات النفسية التي تترتب على وصم شخص ما بالشؤم قد تؤدي إلى إمعان أولئك الأشخاص (الموصومين) في الإساءة

إلى الغير؛ انتقاما عن وعي أو عن غير وعي من الإساءة التي تلحقهم نتيجة تلك الوصمة، ويترتب على هذا بطبيعة الحال تدعيم الخرافة وازدياد اعتقاد الناس فيها (إبراهيم والمنصور، 1962م، ص: 85، 86).

ثانيا- كيف تحيا الخرافة في معية العلم؟

يصادف المحلل لبقاء التفكير الخرافي في عصر أصبح كل شيء فيه يحسب بدقة نوعا من الغرابة، وتثار عنده الكثير من الدهشة، لا سيما عندما يجد أن اتصاف العقلية بالعلمية لم يمنع من احتوائها على الخرافة بشكل أو بآخر. ولذلك فقد ظهر تعليل يرتكز على التسليم بأن الخرافة جزء من التكوين الطبيعي للإنسان، وأنها لا تنعدم تماما وإنما تتوارى إذا زاحمها العلم «فالعلم والخرافة وإن كانا ينتميان إلى عصرين مختلفين يظلان متعايشين في نفوس البشر أمدا طويلا، وكأنهما طبقتان جيولوجيتان متراصتان الواحدة فوق الأخرى في الجيل الواحد، وكل منهما ترجع إلى زمن مختلف (زكريا، 1973م، ص: 49).

ولا شك أن مثل هذا التفسير وإن كان يدلنا على ثبات الظاهرة إلا أنه يتولد عنه كثير من النتائج التي يصعب قبولها، أقلها أن الإنسان -بسبب طبيعته- لا يمكنه التخلص نهائيا من الخرافية، مما يعني أن الجهود المبذولة من المفكرين والمصلحين والاجتماعيين في هذا الصدد عبث وهباء ميؤوس من عائده (بدران وخماش، 1974م، ص:290).

ثالثا- العلاقة الجدلية بين العلم والخرافة:

نؤكد بداية أن العلم لا يخدم الخرافة، لكن التصور الخاطئ أو الناقص لموضوع العلم هو الذي يخدمها، بسبب كثرة التفسيرات الظنية وعدم العلم بحقيقة قول العلم في الظاهرة، لا أن العلم يدعم الخرافة، وهنا يكمن الفرق؛ لأن العلم معرفة الشي على حقيقته.

على أنه قد نشأت علاقة جدلية بين العلم والخرافة، فالعلم هو العامل الهدام لكل تفكير خرافي، وهو الوسيلة الناجعة والمتاحة لتفتيت الخرافات وكشف زيفها، وهو مع ذلك يستخدم في تثبيت بعض الخرافات، وتعليلها تعليلا مستندا إلى حقائقه، وتبرير وجودها تأسسا على نظرياته؛ ومن هنا جاءت الجدلية حيث إنه عامل هدم وعامل بناء في الوقت نفسه، ولعل هذه الجدلية هي الموقف البسيط المشترك بينهما، والذي يصلح أن يطرح للبحث والنظر والتحليل من أجل الوصول لنتائج مفيدة بهذا الخصوص، فلا البحث في نظريات العلم وحدها كفيل بهذا، ولا اعتبار الخرافة موضوعا للبحث في منأى عن معطيات العلم يؤدي الغرض، ويمكن تحديد شكلين من أشكال هذه العلاقة الجدلية بين العلم والخرافة هما:

3-1- قيام بعض الخرافات بإثبات تفوقها على العلم: ومثال ذلك مثلث برمودا الذي يزعم المروجون لها أن كائنات غير منظورة هي التي تتحكم فيه، ولذلك

يشيع في أرجائه الموت والدمار، ويحلو لهم أن يطلقوا عليه مثلث الرعب أو مثلث الموت (صالح، 1979م، ص:231، 250).

3-2- التماس التبرير العلمي لبعض الخرافات: وهذه صياغة جدلية أخرى تنطلق تأسيسا على الشعور الثابت عند الخرافيين -وإن كانوا يحاولون إخفاءه- بأن الحقائق التي قررها العلم، والنظريات التي أنتجها البحث العلمي تحظى من القبول والتسليم بقدر يمكنهم من توظيفها في تبرير بعض الخرافات وتعليلها.

والمثال الواضح على هذا الخرافة التي تقول: إن الإمساك بالخشب يمنع تأثير العين في المحسود، ويلتمس الخرافيون من النظريات العلمية تبريرا يضفي نوعا من القبول على هذه الخرافة، فيقولون: إن الخشب عازل، ومن ثم فهو قادر على فصل تأثير العين عن المحسود عندما يمسك به هذا المحسود، ففي ذلك كما هو واضح محاولة لإرجاع الظواهر الخرافية إلى أسباب علمية، وهي محاولة تقاسم الأسلوب العلمي الذي يرجع الظواهر الطبيعية إلى أسباب طبيعية، وتفارق في الوقت نفسه الأسلوب الخرافي الذي يرجع الظواهر الطبيعية إلى أسباب غير طبيعية (العيسوي، 1984م، ص:35، 36).

رابعا- عوامل انتشار الخرافة في عصر العلم:

يعد البحث عن أسباب الظاهرة خطوة ضرورية في المفهوم المنهجي الإصلاحي في سبيل معالجة مشكلاتها أو الاقتراب من صميم تصورات مثالية للخروج من أزمات يتوقع حدوثها بسبب تلك الظاهرة. وفي مثل موضوع بحثنا تطرح الأسباب من خلال نظرة الباحث للمشكلة ومكانها وزمانها ومادتها والظروف المجتمعة المحيطة، ولذلك فإن الأسباب جزء لا يتجزأ من الطرح في العلوم الإنسانية، ويمكن تحديد عوامل انتشار الخرافة عامة فيما يلي:

4-1- الخلل في فهم التداخلية الممكنة للفاعل الميتافيزيقي المطلق في قانون السببية:

من الثابت أن التفكير العلمي يقوم على تتبع الأحداث في الزمان والمكان في جانبه المنهجي، فيعنى الباحث بتسجيل الملاحظات والعلاقات الموضوعية التي تحيط بالظاهرة موضوع البحث، ومن ثم فإن العلية في التفكير العلمي تعني إدراك الظاهرة في علاقتها المختلفة المتغيرة، والعناية بتتبع العمليات والمتغيرات التفصيلية التي تنطوي عليها الظواهر(إبراهيم والمنصور، 1962م، ص:47).

أما التفكير الخرافي فهو يقف عند مستوى الربط الساذج بين المظاهر المباشرة للأشياء، أي بين الأحداث ونهايتها، وهو يرجع هذا إلى مفهوم (الحركة الذاتية)، وإلى (القوة الغيبية) التي تفسر أي شيء، وتوحي للإنسان بأن مجرد الالتقاء أو التتابع بين الظواهر يشكل صفة علية، وهذا يعني أن للشيء (العلة) قوة وقدرة على خلق أو إحداث شيء آخر أو ظاهرة أخرى (المعلول).

ويتضح من هذا أن التفسير الخرافي -رغم بعده عن الواقع -بادي البساطة وخاصة بالنسبة للسذج الذين يأخذون بمظاهر الأشياء ويقنعون بالأسماء كمفسرات للظواهر (إبراهيم والمنصور، 1962م، ص: 48).

الفرق بين الشخص العلمي والخرافي في النظر إلى قانون (العلية) أن العلمي يؤمن باطراد القانون، وبأنه ما توافر السبب والمسبَّب وقامت علامة السببية بينهما وارتفعت الموانع عمل المسبب في مسبَّبه، أما الخرافي فعنده خلل في فهم هذه العلاقة، حيث يؤمن أنها ليست مطردة، وأن الميتافيزيقا بسلطانها على الفيزيقا يمكن -بشكل فجائي وعبثي- أن تفصم السببية فيبطل عمل قانونها.

وواضح أن الموقف العلمي هو الموافق للنظرة الإسلامية، حيث تؤكد لنا العقيدة الإسلامية أن الله- عز وجل -وهو المسبِّب وهو الخالق للأسباب والمسبَّبات، خلق كل شيء بحكمة ولغاية، وأن من حكمته -عز وجل- أن قانون السببية مطرد، وكذلك «فإن الراسخين في العلم يدركون تماما أن كل شيء في الأرض وفي السماء يسير على هدي شرائع لا استثناء فيها ولا فوضى، ولو حدث الاستثناء لفسد كل ما في الأرض والسماء، لكننا لا نلحظ إلا كل ما هو بديع ومنظم ومتقن وجميل، ولو جاءت الخوارق التي يتحدث عنها الناس في هذا الزمان لتستثني من القوانين الطبيعية بشرا أو خلقا أو أديانا أو شعوبا أو أجراما، لكان معنى ذلك أنها ليست بقوانين صامدة، ولا شرائع جادة، وهي ليست كذلك، إذ ليس أدل على صحة ما نرمي هنا إليه مما جاءت به هذه الآية الكريمة (سنة الله التي قد خلت من قبل ولن تجد لسنة الله تبديلا) (الفتح،23) (صالح، 1979م، ص:8).

أما على مستوى الأدلة النقلية في الإسلام فإن (معجزات الأنبياء) هي الحالة المسلمة الوحيدة التي تبطل علاقة السببية فيها مع ارتفاع الموانع الطبيعية. وهي حالة شديدة الخصوصية، ومن ثم لا يمكن القياس عليها في باب ما يعرف -بتعميم موهم مقصود- (بالخوارق)، ولا شك أن الإيمان بهذه المعجزات جزء أساسي من عقيدة المسلم. ولكن من فهمه الصحيح لها -أيضا - أن لها سننا إلهية تحكمها وتخرجها من العبثية.

ومن أهم هذه السنن أنها تظهر على يد رسول، وأنه يستدل بها على نبوته معلنا أنها من قبل الله -عز وجل- ويلازم بينها وبين دعوته إلى الله، وينسب ما ظهر منها من خرق القوانين الطبيعة إلى الله. إذن بنوع من الوعي لمعطيات هذه العقيدة يمكن القول بأن معجزات الأنبياء من شأنها أن تؤكد على اطراد سنن الله في الكون وضرورة التسليم بالسببية كعلاقة ثابتة بين الأشياء.

وهناك نقطة مهمة ينبغي التنبيه إليها، وهي أن الأحداث والأفعال التي تقوم بالواقع قياما حقيقيا خاضعا لمقولتي الزمان والمكان؛ لابد لها -وفق الفهم الصحيح للسببية- من فاعل طبيعي، وعند غياب هذا الفاعل، أو عند تعذر إدراكنا لهذا الفاعل؛ لا يمكننا

أن نستنتج من ذلك أنه فاعل غيبي ميتافيزيقي قاهر لنا ولقانون عالمنا، وإنما ينبغي أن نسمح للبحث العلمي في ممارسة اكتشافاته التي ما تلبث أن تكشف لنا عن هذا الفاعل كأحد موجودات الطبيعة «ومعنى هذا أن تقدم التفكير العلمي يعني إدراك الإنسان للعلاقات في الكون، وهذا بدوره يعني بالضرورة تراجعا للتفكير الخرافي. وتقدما للتفكير العلمي يؤدي إلى تراكم الحقائق العلمية؛ مما يؤدي إلى انزواء المعتقدات الخرافية، واختفائها تدريجيا (إبراهيم والمنصور، 1962م، ص:47، 48).

ويأتي الخوف من فاعل غيبي لا ينتمي لعالمنا يفعل المضار بمختلف أجناسها بسبب العين الحاسدة نموذجا واضحا لأثر الخلل المشار إليه في تثبيت الخرافة وترويجها، وهذا يؤكد أن القول بفعل وجودي بغير فاعل وجودي سبب في انتشار الفهم الخرافي للحسد -وهو نفسه حقيقة لا شك فيها- ولأفكار خرافية أخرى تدور حول فئة معينة من الخرافات تتصل بالأحجبة والتمائم «في هذه الفئة نجد عددا غفيرا من الخرافات التي تقوم على الإيمان بالقوى الغيبية التي تهدد الإنسان بالضرر والأذى، والتي تمهد له سبيل الهناء والرزق، ونجد من هذه الخرافات ما يصم أفرادا بالسوء والعين الحسادة... وهذه الخرافات تفصح عن عقلية اتكالية تستكين للواقع المرير، أو تنشد الخلاص منه -في أفضل الحالات- بأساليب وهمية لا طائل من ورائها (إبراهيم والمنصور، 1962م، ص:48).

4-2- الشعور بالعجز إزاء المشكلات المتعددة:

ويعد هذا العامل ذا ارتباط عضوي بسابقه، حيث إن الفشل في رصد العلاقة الطبيعية السببية بين المشكلات وأسبابها ينتج عنه انعدام القدرة على حل هذه المشكلات، التي يتطلب حلها بالطريق العلمي التعرف على الأسباب، ومن ثم يشعر المرء بالعجز أمامها، فما يترتب عليه اللجوء إلى حل آخر لا يقوم على هذه العلاقة، وليس هذا الحل الوهمي سوى اللجوء للخرافة. إن هناك جملة من الخرافات تنسجم مع هذه الروح الاستسلامية الانهزامية المعتمدة على تملك الإنسان شعور بالعجز والضعف وانعدام الحيلة، كل هذا يؤدي إلى الاستسلام للقوى الغيبية الوهمية والتطلع إلى أساليب مناسبة للتوسل إليها أو التحكم فيها، ليتجه فعلها في صالحه فيحميه من مشاكله ومن يسببها من بني مجتمعه، أو من قوى غيبية أخرى يظن أنها تؤذيه (زيعور، 1987م، ص: 52).

وليس الشعور بالعجز قائما على نمط واحد في جميع المجتمعات، إنما يتخذ أشكالا تختلف باختلاف البيئة والعصر «ولكن نتيجته دائما واحدة، هي أن يلجأ الإنسان في تعليله للأحداث إلى قوى تساعده على التخلص من المشكلات التي يواجهها تخلصا وهميا، بدلا من أن تساعده على حلها أو حتى مواجهتها بطريقة واقعية (زيعور، 1987م، ص: 104، 105).

ويمكن التماس هذا العامل في كثير من المشكلات المتنوعة، غير أن أبرز هذه المشكلات: الأمراض المستعصية، والاعتداءات المجتمعية كالسرقة وأشباهها. ففي الأولى يعجز المريض عن مداواة نفسه عن طريق التفكير العلمي المتمثل في الطب؛ فيلجأ إلى التفكير الخرافي المتمثل هنا في محضري الجان، والمعالجين الروحانيين، وغيرهم. وفي الثانية يعجز المجني عليه عن التعرف على الجاني عن طريق التفكير العلمي المتمثل هنا في المباحث والتحريات الشرطية والطب الشرعي، فيلجأ إلى التفكير الخرافي المتمثل هنا في الملقبين بالعرافين على اختلاف طرائقهم.

4-3- ولع الناس بمعرفة المجهول:

ويعد هذا السبب من أهم عوامل انتشار الخرافة، نظرا لاتساع الرقعة التي يتعلق بها هذا المجهول في حياة الناس، ومن ثم كثرة الوسائل (الخرافية) التي يتوهم أنها موصلة إلى العلم به.

فهناك قسم كبير من الخرافات يهدف إلى استبيانة ما في المستقبل وقراءته عن قصد، فمن الوسائل المنتشرة لهذا الغرض قراءة الفنجان وقراءة ورق اللعب (الكوتشينة)، وضرب الودع وغير ذلك، وهي جميعا تشترك في أن الممارس لها (العرَّاف) يحفظ كلاما ثابتا يتسم بالمطاطية يمكن تأويله بشتى الطرق ليتلاءم وكل حالة، ثم يفسر الانفعالات التي تظهر في سلوك الفرد أثناء القراءة، ويعدل ما يقول بحسب ما تدل عليه تلك الانفعالات، وفوق هذا فإن كثيرا من الأفراد نتيجة الإدراك الانتقائي يختارون -عن وعي أوعن غير وعي- من الأحداث المستقبلية ما يتمشى مع ما يتوقعونه من تنبؤات هؤلاء العرافين (إبراهيم والمنصور، 1962م، ص: 87).

ونلاحظ أن بعض القنوات الفضائية لديها برامج حوارية مع هؤلاء العرافين تستطلع رؤاهم الأسبوعية مما يشكل نشرا منظما لهذا الفكر.

خامسا- طرق حل المشكلة

إذا كنا قد أدركنا من خلال هذا العرض أن انتشار الخرافة بأشكالها المختلفة يعد آفة حقيقية من آفات مجتمعاتنا العربية المعاصرة، وعيبا خطيرا من العيوب التي تسلطت على الشخصية المسلمة المعاصرة؛ فإن التفكير في حلول لهذه المشكلة واجب حتمي على مفكري هذه الأمة وعلمائها على اختلاف تخصصاتهم.

ويأتي دور المختصين بالدراسات الإسلامية وبخاصة مجال العقيدة لينبه إلى خطورة إيمان الفرد بالخرافات على عقيدته، ومن ثم اقتراح الحلول التي تستعين بالإسلام الذي يبني أمته على (اقرأ) وعلى (فاعلم أنه لا إله إلا الله) وعلى (فاعلم أن الأمة لو اجتمعت على أن يضروك بشيء لن يضروك إلا بشيء قد كتبه الله عليك) (رواه الترمذي، وأحمد، وصححه الألباني في الصحيح الجامع، رقم الحديث 7957). ولابد هنا أن يستعين علماء العقيدة بمعطيات العلم الحديث، وهي معطيات لا يمكن أن تتناقض مع معطيات النص الموحى به، وهذه هي المزاوجة (بين العقل والنقل) التي تبنتها الثقافة الإسلامية على مدار تاريخها.

أي أن الدين الإسلامي مناهض للخرافة محارب لها، ولكن للأسف نجد أن الخرافيين يجعلون من الدين تربة

صالحة لنمو الخرافة وازدهارها، وقد ظلوا لدهر طويل يروجون لخرافاتهم باسم الدين، وكما يقول الباحثون: فإنه منذ القدم ارتبطت الخرافة وتداخلت مع الأديان لدى مختلف الشعوب وذلك على اعتبار أن كلا من الخرافة والدين تتمثل فيهما محاولة تفسير ظواهر الكون المختلفة التي لم يكن الإنسان قد بلغ بعد من المعرفة العلمية ما يمكنه من تفسيرها، وقد ساعد على ذلك أن كلا من الخرافة والدين لا يستندان بطبيعتهما إلى التعليل العقلي المطلق، ولا يخضعان للتجربة العلمية، كما أن ربط الخرافة بالدين -سواء ربطا أصيلا أو افتراضيا- مع الزمن يكسبها قوة، ويدفع الجماهير الجاهلة إلى قبولها وتصديقها، مما يتيح لمحترفي الشعوذة في المجتمع فرصة أكبر لاكتساب مكانة أكبر على الصعيدين الاقتصادي والاجتماعي(بدران والخماش، 1974م، ص: 15).

ومن هنا يمكن لهذا البحث -في قسمه النظري- أن يقدم بعض الوسائل التي تفيد في علاج المشكلة والقضاء على تلك الظاهرة السلبية، أو على الأقل الحد من تأثيرها السلبي على الفرد والمجتمع المسلم المعاصر، ومن ذلك:

5-1- بذل جهد وفير متواصل من أجل التفسير العلمي للوقائع الخارجة عن المألوف، والتي يعانيها الناس في حياتهم، سواء كانت هذه الوقائع من قبيل الأمراض العصبية والنفسية، أو من قبيل الحوادث الطبيعية التي تتوافق، فيظن المعاين أن ثمة ارتباطا موضوعيا بينهما.

5-2 - دعم تخصص الطب النفسي وطب الأمراض العصبية وإنشاء أقسام علمية متخصصة في هذين التخصصين ليتمكن المختصون فيهما من الإسراع في التعليل العلمي لما تبقى من ظواهر مرضية تتصل بهما ولم يتم التوصل للتفسير العلمي لها؛ لأن هذه الظواهر هي التي يلجأ الناس -بعد فقدان كلمة العلم فيها- إلى التفسير الخرافي.

5-3- دعم الدراسات المتخصصة في مجال العقيدة الإسلامية التي تنصب على الموقف الإسلامي الصحيح في العلاقة المعرفية بين الإنسان وعالم الغيب، وتعمل على بيان المحدِّدات التي وضعها الإسلام الصحيح -من خلال مصدريه القرآن والسنة- لما يمكن أن يقوم من علاقة بين عالمي الإنس والجن. هذا بالإضافة إلى مجال آخر في مجالات الدرس العقدي، وهو إقامة الحجج والبراهين على أن معرفة الغيب خاصية إلهية، لا يمكن لمخلوق أيا كان هو أن يصل إليها سواء كان من الإنس أو الجن، وذلك باستثناء الأنبياء والرسل الذين اختصهم الله بشيء من هذا عن طريق الوحي المعصوم.

وبذلك يتكاتف العلم والدين من أجل خنق هذه الظاهرة، وخلق أجواء علمية إيمانية جديدة تسمح للإنسان أن يكون متحليا بصفات حرص الإسلام على غرسها فيه كالتوكل، والصبر، والتوحيد الخالص، والاحتساب، والأخذ بالأسباب، وغيرها من الإيمانيات التي تخلق مسلما كاملا في عقله راشدا في أمور دينه ودنياه. (وَمَن يَتَّقِ اللَّهَ يَجْعَل لَّهُ مَخْرَجًا وَيَرْزُقْهُ مِنْ حَيْثُ لَا يَحْتَسِبُ وَمَن يَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ فَهُوَ حَسْبُهُ إِنَّ اللَّهَ بَالِغُ أَمْرِهِ قَدْ جَعَلَ اللَّهُ لِكُلِّ شَيْءٍ قَدْرًا) (الطلاق، 2-3) صدق الله العظيم.

القسم الثاني: الدراسة الميدانية

للوصول إلى النتائج المنشودة من هذا البحث،

وتحقيقا للغرض منه، وتأسيسا على الدراسة النظرية السالفة؛ تم عمل دراسة ميدانية، من خلال استبانة محكمة، تم توزيعها على عينة مختارة من المجتمع السعودي في محافظة الأحساء بالمنطقة الشرقية، حيث شملت الاستبانة الفئات الآتية:

المقيمين بالمدن، والمقيمين بالقرى، وغير المتعلمين، والمتعلمين تعليما أقل من جامعي، والمتعلمين تعليما جامعيا، ومن هم في مستوى الدراسات عليا، والذين يعملون، والذين لا يعملون، ومن هم أقل من عشرين سنة، ومن هم ما بين العشرين والأربعين، ومن هم فوق الأربعين، وذكورا، وإناثا، ومتزوجين، وغير متزوجين، ومن يحفظ أقل من جزء من القرآن، ومن يحفظ جزءا، ومن يحفظ أكثر من جزء.

وذلك بهدف معرفة مدى ما للعوامل الآتية من تأثير في تكوين الموقف من التفكير الخرافة والتفكير العلمي: المستوى الحضري أو القروي للبيئة، ومستوى التعليم، والعمل من عدمه، والعمر، والنوع، والحالة الاجتماعية، ومستوى ثقافته الدينية من خلال مؤشر حفظ القرآن الكريم.

أولا- عينة البحث

1-1- توزيع ألف وخمسمائة استبانة في مناطق متفرقة في محافظة الأحساء، وبعد جمع الاستبانات استخلاص ألف استبانة صالحة للتفريغ.

1-2- تم تفريغ الاستبانات على أساس المجموعة الإحصائية SPSS، ومن ثم تحليل المعطيات وفقا للمجموعة نفسها، وتم اللجوء أحيانا لبرنامجي «الإكسل» و«الإكسس» كبرامج مساعدة (وطفة، 2007م، ص: 11).

1-3- وقد أفرزت هذه النتائج في مستوى العينة ما يلي:

بلغ عدد أفراد عينة الدراسة 1000، وزعت على النحو التالي:

- وفق مدنية البيئة: بلغت نسبة المبحوثين المقيمين في المدن 60٪، مقابل 40٪ للمقيمين في القرى.
- وفق المستوى التعليمي: بلغت نسبة غير المتعلمين25٪، ونسبة المتعلمين تعليما أقل من الجامعي 39.9٪، ونسبة المتعلمين تعليما جامعيا 29.3٪، ونسبة الدراسات العليا 5.8٪.
- وفق العمل من عدمه: نسبة العاملين 53.6٪ في مقابل 46.4٪ لغير العاملين.
- وفق الفئة العمرية: نسبة الأقل من عشرين سنة 30.2٪، ونسبة من هم بين العشرين والأربعين 48٪، ونسبة من هم فوق الأربعين 21.8 ٪.
- وفق النوع: نسبة الذكور 45٪ مقابل55٪ للإناث.
- وفق الحالة الاجتماعية: نسبة المتزوجين 58٪ مقابل 42٪ لغير المتزوجين.
- وفق القدر المحفوظ من القرآن الكريم: نسبة من يحفظون أقل من جزء34٪، ونسبة من يحفظون جزءا 45٪، ونسبة من يحفظون أكثر من جزء 21٪.

استبانة رقم (1)

توزيع أفراد العينة وفقا لمتغيرات مدنية البيئة والتعليم والعمل والعمر والنوع والحالة الاجتماعية والثقافة الدينية

المتغير	أنواعه	العدد	النسبة
مدنية البيئة	مدينة	600	%60
	قرية	400	%40
المستوى التعليمي	غير متعلم	250	%25
	أقل من جامعي	399	%39.9
	جامعي	293	%29.3
	دراسات عليا	58	%5.8
العمل	يعمل	536	%53.6
	لا يعمل	464	%46.4
الفئة العمرية	أقل من 20 سنة	302	%30.2
	ما بين 20 و40 سنة	480	%48
	فوق 40 سنة	218	%21.8
النوع	ذكور	450	%45
	إناث	550	%55
الحالة الاجتماعية	متزوج	580	%58
	غير متزوج	420	%42
الثقافة الدينية (حفظ القرآن الكريم)	أقل من جزء	340	%34
	جزء	450	%45
	أكثر من جزء	210	%21

وقد طرح في الاستبانة رقم (1) مائة مؤشر حول موضوع البحث، روعي فيها الآتي:

أولا- أن تشمل الموقف من الحالتين العقليتين: الخرافية والعلمية.

ثانيا- أن تكون المؤشرات بحيث تشير الاستجابة الإيجابية إلى الإيمان بالخرافة ورفض التفكير العلمي، وتشير الاستجابة السلبية إلى عدم الإيمان بالخرافة، والاعتداد بالتفكير العلمي.

ثالثا- أن تغطي المؤشرات أهم مجالات التفكير الخرافي. وقد قسمت هذه المؤشرات للكشف عن الموقف من خمسة موضوعات هي أكثر الموضوعات اشتمالا على مضامين خرافية للتفكير، وهي: السحر والجن والأرواح ومعرفة الغيب والوقاية منه والحسد والتشاؤم.

رابعا- أن تغطي المؤشرات أهم العناصر الكاشفة للموقف من التفكير العلمي. وقد قسمت هذه المؤشرات للكشف عن الموقف من ثلاثة موضوعات هي أكثر الموضوعات اشتمالا على مضامين مضادة للتفكير العلمي، وهي: عدم إدراك قيمة العلم -عدم التحلي بالتفكير العلمي- الموقف السلبي من العلم.

نتائج الدراسة الميدانية

أولا: مجالات التفكير الخرافي:

جاء إجمالي الموافقات، وعدم الموافقات، وعدم

الدراية إزاء مؤشرات هذا القسم على النحو التالي:

كانت نسبة الموافقين من الحضريين 40٪ يقابلها 60٪ من القرويين، وهذا يعني أن الذين يخضعون لمنظومة ثقافية بدوية وقروية أكثر إيمانا بالتصورات والأفكار الخرافية من أبناء المدينة.

وكانت نسبة الموافقين من غير المتعلمين 80٪ يقابلها 50٪ من المتعلمين تعليما قبل الجامعي، و30٪ من المتعلمين تعليما جامعيا، و4٪ من المتعلمين بمستوى الدراسات العليا، وهذا يشير إلى الدور المركزي والواضح للمستوى التعليمي في تحرير العقل من الخرافات، وإكسابه القدرة على رفضها والجرأة على التصريح بهذا الرفض.

وكانت نسبة الموافقين من العاملين 38٪ يقابلها 57٪ من غير العاملين، وهذا يعني أن العمل والاختلاط بالمجتمع الوظيفي يكسب خبرة فكرية وسلوكية إيجابية في اتجاه مقاومة التفكير الخرافي.

وكانت نسبة الموافقين ممن هم أقل من عشرين سنة 20٪ يقابلها 38٪ ممن هم بين العشرين والأربعين، و55٪ ممن هم فوق الأربعين، وهذا يؤشر إلى أن الارتباك الفكري يتناسب طردا مع التقدم في العمر، وأن طول الأمل وتمكن التطلع للمستقبل من روافد طرد التفكير الخرافي من العقل.

وكانت نسبة الموافقين من المتزوجين 63٪ يقابلها 35٪ من غير المتزوجين، وهذا يعني أن الاستقرار الأسري وما يستتبعه من الخوف على الأسرة والشعور بالمسئولية إزاء سلامتها مجلبة للاعتقاد بالخرافة، وأن غياب الحرص الشديد على سلامة أحد يؤدي إلى عدم الاكتراث بهذه الخرافات لا اعتقادا ولا سلوكا.

وكانت نسبة الموافقين ممن يحفظون أقل من جزء من القرآن 60٪ يقابلها 34٪ ممن يحفظون جزءا، و22٪ ممن يحفظون أكثر من جزء وهذا يؤشر بوضوح إلى أهمية الثقافة الدينية في تهيئة الشخص لاتخاذ موقف مضاد للخرافة.

1-1 - السحر:

ومن أجل الكشف عن مدى تمكن المفاهيم الخرافية عن السحر تضمنت الاستبانة عدة مؤشرات مهمة عن تلك المفاهيم التي توقع البحث انتشارها، وهي:

1-1-1- يمكن إيقاع رجل أو امرأة في الحب بتأثير السحر.

1-1-2- يمكن توظيف السحر في قضايا الزواج والطلاق.

1-1-3- يمكن للسحر أن يؤذي بعض الناس أو ينفعهم.

1-1-4- ما يقال عن تحضير الأرواح ليس خرافات دائما.

1-1-5- التنجيم لا يفتقد إلى المصداقية دائما.

1-1-6- يفيد السحر في علاج بعض الأمراض النفسية.

1-1-7- يفيد السحر في علاج بعض الأمراض الجسمية الصعبة.

1-1-8- السحر يفيد في حدوث الحمل في بعض حالات العقم.

1-1-9- يمكن استعمال السحر لإيذاء الأعداء.

1-1-10- السحر ليس فقط خفة اليد.

1-1-11- الساحر لا يستطيع ممارسة السحر إلا إذا اتصل بالجن والشياطين.

1-1-12- يمكن علاج السحر بالقرآن.

1-1-13- السحر والأرواح تقي الإنسان شرور الطبيعة.

وقد أفصح متوسط من العينة نسبته 35٪ عن موافقتهم على المؤشرات السابقة بينما سجل رفضه لها متوسط نسبته 35٪ وكانت متوسط الذين لا يعلمون نسبته 30٪. وهذا يعني أن حضور المفاهيم الخرافية عن السحر يكافئ غيابها، ويشير كذلك إلى لجوء نسبة كبيرة إلى الهروب من الإجابة خوفا من الوقوع في محذور ديني، حيث اقتربت نسبة من سجلوا عدم العلم من الثلث. وقد سجلت أدنى نسبة موافقة على المؤشرات الخاصة بتأثير السحر في العلاقات الزوجية، ولم يسجل اختلاف يذكر بين الجنسين في هذا المجال. في حين جاءت أعلى نسبة موافقة على أن السحر له دور في الحياة من حيث النفع والضر.

1-2- الجن والأرواح:

ومن أجل الكشف عن مدى تمكن المفاهيم الخرافية عن الجن والأرواح تضمنت الاستبانة عدة مؤشرات مهمة عن تلك المفاهيم التي توقع البحث انتشارها، وهي:

1-2-1- يحدث الخوف من الأماكن المهجورة للاعتقاد بأنها مسكونة.

1-2-2- بعض الناس تسكنهم أرواح شريرة.

1-2-3- الأرواح الشريرة تسكن في البيوت المهجورة.

1-2-4- العفاريت تحضر بالليل.

1-2-5- الكلام ليلا بصوت عال في الحمَّام يجعل الشخص يصاب بمس من الجن.

1-2-6- تظهر أرواح الموتى لمن يسير بالليل جوار المقابر.

1-2-7- يوجد مخاواة مع الجن.

1-2-8- لا فرق بين لبس الجن ومس الجن، فكلاهما معناه دخول الجن في الجسم.

1-2-9- الضرب الذي يقع على المسحور يقع في الحقيقة على الجن الذي يلبسه.

1-2-10- يتكلم الجن بلسان المصروع.

1-2-11- الصرع هو مس الجن.

1-2-12- يمكن لبعض الناس أن يكلموا الجن ويروهم.

1-2-13- لا فرق بين الجن والشيطان.

1-2-14- ليس هناك شياطين من الإنس.

1-2-15- في جسم الإنسان أسرار لا يمكن للطب الوصول إليها، وطريقها الوحيد هو المعالجون الروحانيون.

1-2-16- إذا عجز الطب عن علاج مريض أنصحه أن يذهب لمعالج روحاني.

وقد أفصح متوسط من العينة نسبته 45٪ عن موافقتهم على المؤشرات السابقة بينما سجل رفضه لها متوسط نسبته 38٪ وكانت متوسط الذين لا يعلمون نسبته 27٪.

وبقراءة الدلالات الإحصائية لهذه المؤشرات تبين ارتفاع نسبة المؤمنين بطلاقة تأثير الجن المؤذي للإنسان عن غيره من مكونات التفكير الخرافي، وظهر التجانس النسبي بين الذكور والإناث، والعاملين وغير العاملين. بينما اتضح الفرق أكثر بين الشباب وكبار السن حيث غلب على الشباب الرفض، وخاصة لمقولة قدرة بعض لناس على التواصل مع الجن، وجاء أثر التعليم واضحا فيما يتصل بمؤشر المعرفة العلمية بالفرق بين الجن والشيطان، وكذلك برفض قدرة الجن على معالجة المرضى.

3-1 - معرفة الغيب والوقاية منه

ومن أجل الكشف عن مدى تمكن المفاهيم الخرافية عن معرفة الغيب والوقاية منه تضمنت الاستبانة عدة مؤشرات مهمة عن تلك المفاهيم التي توقع البحث انتشارها، وهي:

1-3-1- بعض الأحجبة والتمائم تحمي من المرض.

1-3-2- يستطيع العرافون استحضار الأرواح والتواصل معها.

1-3-3- يمكن لقراءة الطالع أن تكشف بعض الأمور الخفية والمستقبلية في الحياة.

1-3-4- يمكن للعرافين والمنجمين التنبؤ الصحيح ببعض الأشياء والأحداث.

1-3-5- يمكن تحديد بعض سمات الشخصية من خلال قراءة الكف والفنجان.

1-3-6- أهمية القنوات والمواقع والصحف التي تطالع الحظ.

1-3-7 - قراءة الكف قد تصدق في التنبؤ بمستقبل الفرد.

1-3-8- قراءة الفنجان قد تصدق في التنبؤ بمستقبل الفرد.

1-3-9- الأحجبة يمكن أن تحمي من بعض الأذى.

وقد أفصح متوسط من العينة نسبته 25٪ عن موافقتهم على المؤشرات السابقة بينما سجل رفضه لها متوسط نسبته 60٪ وكانت متوسط الذين لا يعلمون نسبته 15٪.

وبقراءة الدلالات الإحصائية لهذه المؤشرات تبين أن الموقف الرافض لإمكانية معرفة الغيب بأي طريقة

خرافية هو أعظم المواقف انتشارا ووضوحا من بين جميع مؤشرات الاستبانة، وأن هذا الرفض جاء متجانسا بين كل فئات العينة المبحوثة. وتشير القراءة كذلك إلى نتيجة مهة، وهي أن التوجيه الديني الحاسم في نفي قدرة أحد على معرفة الغيب أهم سبب لتكون هذا الموقف الرافض، وأن أعلى نسبة موافقة سجلت بين منعدمي المعرفة الدينية وبين عديمي التعليم.

1-4- الحسد:

من أجل الكشف عن مدى تمكن المفاهيم الخرافية عن الحسد تضمنت الاستبانة عدة مؤشرات مهمة عن تلك المفاهيم التي توقع البحث انتشارها، وهي:

1-4-1- الخشية من عين الحسود على من أحب.

1-4-2- الاعتقاد بأن بعض التمائم والتعويذات تحمي من الإصابة بالحسد.

1-4-3- وضع الخرز الأزرق يحمي من الحسد.

1-4-4- الخير الكثير يسبب حسد الناس لصاحبه.

1-4-5- تعليق حدوة حصان على المنزل يمنع الحسد.

1-4-6- الإمساك بالخشب يحمي من الحسد.

1-4-7- عين الحسود يخرج منها شيء يصيب المحسود فيضره.

وقد أفصح متوسط من العينة نسبته 49٪ عن موافقتهم على المؤشرات السابقة بينما سجل رفضه لها متوسط نسبته 43٪ وكانت متوسط الذين لا يعلمون نسبته 8٪.

وبالنظر في النسب المسجلة حول موضوع الحسد تبين أنه من أكثر الموضوعات إثارة للمفاهيم الخرافية في العقل العربي المعاصر، وأن ما يسيطر على الناس هو الاعتقاد بقدرة الحاسد على الإضرار بالمحسود دون فعل طبيعي منه، والسلوك نحو اتخاذ التدابير المحصنة من هذا الضرر، وأن هذه النتائج تجانست فيها فئات العينة بدرجة كبيرة، وقد سجلت مؤشرات الوقاية من عين الحسود بتدابير خرافة أقل معدلات الانتشار (باسثناء التمائم والتعويذات التي سجلت نسبة مرتفعة من الموافقة متوسطها 55٪)، وقد زادت هذه المعدلات في المجتمعات القروية وقلت في المجتمعات الحضرية، وجدير بالذكر هنا أن نسبة من أجابوا بلا أعلم هي أقل نسبة مسجلة ضمن جميع موضوعات الاستبانة، مما يؤكد على ارتفاع نسبة ادعاء المعرفة في موضوع الحسد.

1-5 - التشاؤم:

ومن أجل الكشف عن مدى تمكن المفاهيم الخرافية عن التشاؤم تضمنت الاستبانة عدة مؤشرات مهمة عن تلك المفاهيم التي توقع البحث انتشارها، وهي:

1-5-1 - رؤية البوم في الصباح تجلب النكد، وكذلك الغراب.

1-5-2- فتح المقص يجلب سوء الحظ.

1-5-3- الرقم 13 رقم شؤم.

1-5-4- بعض وجوه الناس نذير شؤم.

1-5-5- كثرة الضحك يأتي بعدها النكد.

1-5-6- إطلاق البخور يمنع الحظ السيئ.

وقد أفصح متوسط من العينة نسبته 36٪ عن موافقتهم على المؤشرات السابقة بينما سجل رفضه لها متوسط نسبته 50٪ وكانت متوسط الذين لا يعلمون نسبته 14٪.

وبالنظر في النسب المسجلة حول موضوع التشاؤم تبين أن المفاهيم الخرافية المتعلقة به قد حظيت بأعلى نسبة من الرفض، وسجلت الفئة العمرية ما بين العشرين والأربعين أعلى نسبة رفض، وهذا يعني أن الإقبال على الحياة يمنع التشاؤم، وقد تأكد هذا الاستنباط بظهور نسبة متدنية للموافقة عند فئة العاملين من العينة. وقد جاء مؤشر منع البخور من الحظ السيئ، ومؤشر التشاؤم من بعض الوجوه في أعلى نسبة موافقة، وخاصة لدى القرويين. وتدل القراءة الإحصائية لهذا الموضوع على التأثير الإيجابي للثقافة الدينية على تنقية العقل من المفاهيم الخرافية المتعلقة به، وتأكد ذلك عندما ظهرت فئة الحافظين لأكثر من جزء من القرآن الكريم وقد غلب الرفض عليها بكثافة.

ثانيا- الموقف من التفكير العلمي:

ونلفت الانتباه إلى أن الاستبانة صممت بحيث يكون اختيار الرفض مؤشرا إيجابيا في اتجاه تقدير العلم والتحلي بالتفكير العلمي.

وقد جاء إجمالي عدد مرات الرفض، وعدد مرات الموافقة من بين الذين أبدوا رأيهم إزاء مؤشرات هذا القسم على النحو التالي:

كانت نسبة الرافضين من الحضريين 60٪ يقابلها 40٪ من القرويين، وهذا يعني أن البيئة المدنية من شأنها أن تدفع بالعقل إلى التحلي بالتفكير العلمي والثقة في العلم، وقد سجلنا نتيجة متشابهة عند تحليل دور المدنية في رفض الخرافة.

وكانت نسبة الرافضين من غير المتعلمين 33٪ يقابلها 37٪ من المتعلمين تعليما قبل الجامعي و39٪ من المتعلمين تعليما جامعيا، و41٪ من المتعلمين بمستوى الدراسات العليا، وهذا يعني أن هناك تجانسا بين الفئات التعليمية المتفاوتة، وأن الأقل تعليما يدركون أهمية العلم في حياتهم مثل الأوفر حظا من التعليم، في حين أن هذا التجانس لم يكن موجودا في الموقف من الخرافة، حيث سجلت فوارق كبيرة تؤكد على تمكن الخرافة من عقول غير المتعلمين.

وكانت نسبة الرافضين ممن هم أقل من عشرين سنة 40٪ يقابلها 55٪ ممن هم بين العشرين والأربعين، و40٪ ممن هم فوق الأربعين، وهذا يعني أن مرحلة منتصف العمر تشهد أعلى درجة من فقدان الثقة في العلم، وأوضح حالة من التخلي عن سمات الشخصية العلمية. ويلفت النظر إلى تفاوت كبير بين موقف الشباب من الخرافة وموقفهم من التفكير العلمي، فالأول يتجه بوضوح نحو الرفض، بينما يتجه الثاني

نحو القبول والتبجيل.

وكانت نسبة الرافضين من العاملين 51٪ يقابلها 26٪ من غير العاملين، وهذا يعني أن فئة العاملين أكثر اعتدادا بالعلم وتحليا بالتفكير العلمي من غير العاملين بدرجة تفاوت بلغت الضعف، وأن الدرجة نفسها من التفاوت سجلت في الموقف من الخرافة، وهذا يشير إلى بروز عامل العمل كمؤثر مركزي في تحسين موقف العقل من رفض الخرافة وتحفيزه للتفكير العلمي.

وكانت نسبة الرافضين من المتزوجين 44٪ يقابلها 35٪ من غير المتزوجين، وهذا يعني أن الزواج يغير العقل نحو التفكير العلمي.

وكانت نسبة الرافضين ممن يحفظون أقل من جزء من القرآن 40٪ يقابلها 44٪ ممن يحفظون جزءا، و64٪ ممن يحفظون أكثر من جزء وهذا يعني أن الثقافة الدينية المتمثلة في وثاقة الصلة بالقرآن الكريم من شأنها أن تأخذ بالعقل نحو الثقة في التفكير العلمي، وتقدير العلم والعلماء.

1-2 - عدم إدراك قيمة العلم

ومن أجل الكشف عن مدى تمكن المفاهيم المضادة للتفكير العلمي تضمنت الاستبانة عدة مؤشرات مهمة عن تلك المفاهيم التي توقع البحث انتشارها، وهي:

2-1-1 – العلم ليس هو الطريقة الوحيدة لحل المشكلات.

2-1-2 – العلم ليس هو أكثر ما في هذه الحياة قيمة.

2-1-3 – العلم ليس هو الوسيلة الوحيدة للنهوض بالمجتمع.

2-1-4– العلم ليس هو سبب سعادة البشر.

2-1-5 – من المبالغة القول بأنه لولا العلم لشقيت البشرية.

2-1-6 – يجب تقدير العلماء، ولكن ليس زيادةً عن أي طائفة أخرى.

2-1-7– الثراء أفضل من اكتساب العلم.

2-1-8– لا تجب التضحية في سبيل العلم.

2-1-9– من الخطأ الاعتقاد بأن الدول المتقدمة إنما حققت التقدم بفضل العلم وحده.

وقد أفصح متوسط من العينة نسبته 40٪ عن رفضهم للمؤشرات السابقة بينما سجل موافقته عليها متوسط نسبته 40٪ وكانت متوسط الذين لا يعلمون نسبته 20٪. وهذا يعني أن هناك تعادلا في عدد المدركين لقيمة العلم مع غير المدركين لها، وهي نتيجة خطيرة، إذ تظهر أن تقدير المجتمع للعلم لا يتناسب مع المنجزات التي يحققها، ولا يرقى للمستوى المتقرر في القرآن الكريم.

2-2 - عدم التحلي بالتفكير العلمي:

ومن أجل الكشف عن مدى تمكن المفاهيم المؤكدة لخلو الذهن من سمات التفكير العلمي تضمنت الاستبانة عدة مؤشرات مهمة عن تلك المفاهيم التي توقع البحث انتشارها، وهي:

2-2-1- ليست أفضل طريقة للبت في موضوع ما؛ إجراء التجارب عليه.

2-2-2 - التجربة العلمية لا تملك كلمة الصدق.

2-2-3 - الملاحظة الدقيقة لظاهرة ما ليست هي الطريقة المثلى لمعرفتها معرفة يقينية.

2-2-4 - الخرافات لا تتنافى مع العلم.

2-2-5 - ليس دائما الحقائق التي يذكرها العلم موضع ثقة.

2-2-6 - الرحلات الترفيهية أفضل من الزيارات العلمية.

2-2-7 - لحل مشكلة لا يشترط جمع المعلومات المتعلقة بها.

2-2-8- الإنسان الممتاز هو الذي يتشبث برأيه.

2-2-9- لا يمكن أن يكون الإنسان موضوعيا دائما في حكمه على الأشياء.

2-2-10- الحكمة ليست هي العلم.

2-2-11- العلماء سوف يدمرون هذا العالم.

2-2-12- الاختراعات العلمية هي التي تشجع على الحروب.

2-2-13- لا يستطيع العلم أن يقضي على الخرافات في مجتمعنا.

2-2-14- ليس من الضروري البحث عن سبب أي ظاهرة لفهمها جيدا.

2-2-15- التخصص العلمي الدقيق للشخص ليس مهما.

2-2-16-لا بأس أن يغضب أحد ممن ينقد رأيه.

2-2-17 - أنا أحيانا أتبنى رأيا دون أن يكون عليه أدلة.

2-2-18- أنا لا أطلب الاقتناع بالشيء قبل تصديقه.

2-2-19 - يجب اتباع العلماء في آرائهم دون البحث عن الأدلة.

2-2-20- يحسن الحكم على الناس من خلال حكم من أثق فيه عليهم.

2-2-12- الخرافات لا تعيق التقدم العلمي.

وقد أفصح متوسط من العينة نسبته 40٪ عن رفضهم للمؤشرات السابقة بينما سجل موافقته عليها متوسط نسبته 40٪ وكانت متوسط الذين لا يعلمون نسبته 20٪. وهذا يشير إلى نتيجة مهمة، وهي أن التفكير العلمي لم يتمكن بعد من العقل العربي، في عصر أصبح كل شيء يخضع للبحث العلمي، وينبه إلى نوع آخر من الأمية يمكن تسميته بالأمية التفكيرية.

2-3- الموقف السلبي من العلم

ومن أجل الكشف عن مدى تمكن المفاهيم المؤكدة للموقف السلبي من العلم تضمنت الاستبانة عدة مؤشرات مهمة عن تلك المفاهيم التي توقع البحث انتشارها، وهي:

2-3-1- العلم أحيانا ينفع وأحيانا أخرى يضر.

2-3-2- العلم أضراره أكثر من منافعه.

2-3-3- العلم سلاح ذو حدين.

2-3-4 - معظم العلماء ملحدون.

2-3-5- التعمق في العلم يقود صاحبه للكفر.

2-3-6- العلم هو سبب الشرور الموجودة في العالم.

2-3-7- معظم العلماء يعانون من خلل عقلي.

2-3-8- الاشتغال بالعلم يميت عاطفة العالم نفسه.

2-3-9- أنا أعتقد أن العلماء سوف يدمرون هذا العالم.

2-3-10- الاختراعات العلمية هي التي تشجع على الحروب.

وقد أفصح متوسط من العينة نسبته 60٪ عن رفضهم للمؤشرات السابقة بينما سجل موافقته عليها متوسط نسبته 25٪ وكانت متوسط الذين لا يعلمون نسبته 51٪. وهذا يعني أن تدني نسبة تقدير العلم لا يعني أبدا الهجوم على النتائج التي يقدمها البحث العلمي للبشرية، ويبين أن الخوف من النتائج السلبية للبحث العلمي لا يمنع من الثقة فيه والتطلع لأن يكون مرفأ الأمان للبشرية، وهو مؤشر إيجابي جدا يمكن استثماره في نشر الثقافة العلمية، ومواجهة انتشار التفكير الخرافي.

الخاتمة والنتائج

لقد تصدى البحث لتحليل ظاهرة التفكير الخرافي وأبعاده في المجتمعات العربية من خلال نموذج المجتمع السعودي بالأحساء، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي على أساس الاستبانة لقياس مدى تمكن التفكير الخرافي من العقل العربي من جهة، ومدى اعتداد هذا العقل بالتفكير العلمي والاتصاف بقيمه.

وقد استخلص البحث عدة نتائج يمكن تلخيصها فيما يلي:

1 - أن للإيمان بالخرافة سلبيات خطيرة على الفرد العربي والمجتمع العربي.

2- أن الخرافة تعيش مع العلم من خلال صيغة الجدل.

3- أن الجهل والتقليد والخوف من المجهول من أهم العوامل التي تؤدي إلى انتشار الخرافة.

4 - أن هناك طرقا متقدمة للقضاء على الإيمان بالخرافة، من أنجعها تكثيف الثقافة الإسلامية، وتشجيع التمدد المدني، والتركيز على العنصر النسوي في التوعية.

5- أن المفاهيم الخرافية تسري في العقل العربي المعاصر بدرجة كبيرة وخاصة في الفئات الأقل تعلما، والنساء، والقرويين، وكبار السن.

6- أن تقدير المجتمع للعلم لا يتناسب مع المنجزات التي يحققها، ولا يرقى للمستوى المتقرر في القرآن الكريم.

توصيات الدراسة

من خلال النتائج المذكورة أعلاه، وبناء على رؤية

الباحث، فإن هذه الدراسة توصي بالآتي:

1- بذل الجهود العلمية من أجل التعرف بصورة أوضح على واقع العلاقة بين التفكير العلمي والخرافي في المجتمعات العربية عموما والمجتمع السعودي خصوصا.

2- اعتبار مواجهة التفكير الخرافي مهمة حضارية يجب وضع استراتيجية لتفعيلها، باعتبار أن انتشار الخرافة أحد أهم عقبات التقدم العلمي في المجتمع.

3- تشجيع المؤسسات الحكومية كافة -كل في مجاله- على الإسهام في القضاء على الخرافة، وخاصة المؤسسة الدينية، حيث أظهرت الدراسة خطورة الظاهرة على سلامة العقيدة.

4- تقرير مقرر دراسي لطلاب الجامعات العربية بعنوان: (التفكير العلمي وحل المشكلات).

5- وأخيراً توصي الدراسة بقيام جامعة الملك فيصل بتنظيم ملتقى علمي حول هذه الظاهرة وسبل القضاء عليها، يشارك فيه شرعيون وتربويون واجتماعيون وإعلاميون يتصدى لوضع خطة وطنية لمواجهة الخرافة في المجتمع السعودي.

المصادر والمراجع

أولا- المصادر والمراجع العربية:

إبراهيم، نجيب والمنصور، ورشدي. (1962م). التفكير الخرافي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

ابن الأثير، مجد الدين المبارك الجزري. (2013م). النهاية في غريب الحديث والأثر، تحقيق: أحمد بن محمد الخراط، قطر: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية.

ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. (1980م). درء تعارض العقل والنقل، تحقيق: محمد رشاد سالم، ط1، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. (1999م). العقيدة الواسطية، تحقيق: أشرف عبد المقصود، ط2، الرياض: أضواء السلف.

الألباني، ناصر الدين. (1408هـ). صحيح الجامع الصغير وزيادة (الفتح الكبير). ط 3، بيروت: المكتب الإسلامي.

بدران، إبراهيم وخماش، سلوى. (1974م). دراسات في العقلية العربية. ط1، بيروت: دار الحقيقة.

الجمالي، حافظ. (1981م). الثابت والمتحول في العقل العربي. مجلة المعرفة، 20(236)، 8-25.

حجازي، مصطفى. (1989م). التخلف الاجتماعي: مدخل الى سيكولوجية الإنسان المقهور. ط5، بيروت: معهد الإنماء العربي.

حمادي، صالح. (1983م). دراسات في الأساطير والمعتقدات الغيبية. تونس: دار بوسلامة للطباعة والنشر والتوزيع.

زكريا، فؤاد. (1977م). التفكير العلمي. القاهرة: مكتبة مصر.

زكريا، فؤاد. (1973م). الفكر الخرافي والمسئولية الاجتماعية. مجلة الطليعة المصرية، 13-43.

زيعور، علي. (1987م). التحليل النفسي للذات العربية (أنماطها السلوكية والأسطورية). بيروت: دار الطليعة للطباعة والنشر.

صالح، عبد المحسن. (1979م) . الإنسان الحائر بين الخرافة والعلم. الكويت: سلسلة عالم المعرفة. العدد 15.

العيسوي، عبد الرحمن. (1984م). سيكولوجية الخرافة والتفكير العلمي مع دراسة ميدانية مقارنة على الشباب المصري والعربي. القاهرة: دار النهضة.

عبيدات، ذوقان. (2003م). البحث العلمي (مفهومه وأدواته وأساليبه). عمان: إشراقات للنشر والتوزيع.

فتح الله، مندور عبد السلام. (2008م). تنمية مهارات التفكير (الإطار النظري والجانب التطبيقي). الرياض: دار النشر الدولي للنشر والتوزيع.

وطفه، علي أسعد. (2002م). اتجاهات التقليد والحداثة في

العقلية العربية السائدة: دراسة في المضامين الخرافية للتفكير لدى عينة من المجتمع الكويتي. المجلة التربوية، 56، 129-179.

ثانيا-المصادر والمراجع الأجنبية:

References

Al-Issawi, Abdul Rahman. (1984). *The Psychology of superstition and the scientific thinking: with a comparative field study on Egyptian and Arabic youth* (in Arabic). Cairo: Dar Al-Nahdah.

Al-Jammaly, Hafez. (1981). Permanent and changeable in the Arab mind (in Arabic). *Al-Maarifh Journal* – Damascus, *20*(236), 8-25.

Badran, Ibrahim, & Khammash, Salwa. (1974). *Studies in the Arab mentality (in Arabic).* 1st ed., Beirut: Dar Al-Haqiqah.

Fathallah, Mandur Abdul Salam. (2008). *Improving thinking skills (theoretical framework and practical side)* (*in Arabic*). Riyadh: Dar Al-Nashir Al-Dawly for Publication and Distribution.

Hamdi, Saleh, (1983). *Studies in mythology and metaphysical beliefs* (*in Arabic*). Tunisia: Dar Bu Salamah.

Hijazi, Mustafa, (1989). *Social retardation (an introduction to the psychology of the oppressed human)* (*in Arabic*). Beirut: Arab Development Institute.

Ibn Al-Athir, Majd Al-Din Al-Mubarak Al-Jazari. (2013). *The end in strange speech and the relic*. Mohammed Al-Kharrat (Ed.), Qatar: Ministry of Endowment and Islamic Affairs.

Ibn Taymiyyah, Ahmed bin Abdul Halim. (1999). *Moderation creed* (*in Arabic)*. Ashraf bin Abdel-Maksoud (Ed.), 2nd ed., Riyadh: Adwa Al-Salaf.

Ibn Taymiyyah, Ahmed bin Abdul Halim. (1980). *Prevention of contradiction between the mind and religion* (*in Arabic*). Mohammed Rashad Salem (Ed.), 1st ed. Riyadh: University of Imam Muhammad bin Saud Islamic University.

Ibrahim, Najib, & Al-Mansour, Rushdie. (1962). *Superstition thinking (in Arabic)*. Cairo: Anglo-Egyptian Bookshop.

Saleh, Abdul Mohsen. (2002). *Human wandering between superstition and science* (*in Arabic*). No. 15, Kuwait: Alam Al-Marifah.

Ubaydat, Dhuqan. (2003). *Scientific research (concept, tools and methods)* (*in Arabic*). Amman: Ishrakat for Publishing and Distribution.

Watfa, Ali Asaad. (2007). Trends towards traditionalism and modernity in the prevailing Arab mentality: A study on fabulous thinking among a sample from the Kuwaiti society (*in Arabic*). *The Educational Journal* - Kuwait University, *65*, 129-179.

Zakaria, Fouad (1973). Superstition thinking and social responsibility (*in Arabic*). *Al-Taleeah Egyptian Magazine*, 13-43.

Zakaria, Fouad (1977). *Scientific thinking* (*in Arabic*). Cairo: Misr Bookstore.

Zayoor, Ali (1987). *Psychoanalysis of the Arab identity (its behavioral and mythological patterns)* (*in Arabic*). Beirut: Dar al-Taleeah for Printing and Publication.

دور المشرف التربوي في عصر المعرفة كما يدركه المعلمون والمعلمات في مدينة عرعر

سعود بن جبيب الرويلي (*)

جامعة الحدود الشمالية

(قدم للنشر في 1437/02/04هـ؛ وقبل للنشر في 1437/08/08هـ)

ملخص البحث: هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في عصر المعرفة كما يدركه المعلمون والمعلمات في مدينة عرعر، والوقوف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين إجابات أفراد العينة تعزى لمتغيرات (الجنس، التخصص، المرحلة الدراسية، سنوات الخبرة)، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث استبانة أعدها لهذا الغرض تم تطبيقها على عينة الدراسة التي شملت (154) معلماً و(168) معلمة، وبعد معالجة البيانات بالأساليب الإحصائية، أشارت النتائج إلى أن المشرف التربوي يمارس دوره في عصر المعرفة في مجال دمج التقنية بالتعليم بدرجة متوسطة، وفي مجال بيئات التعلم بدرجة متوسطة، وفي مجال الإشراف الإلكتروني أيضاً بدرجة متوسطة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات افراد العينة تعود لمتغيري الجنس والتخصص، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات عينة الدراسة في مجال بيئات التعلم تعود لمتغيري المرحلة وسنوات الخبرة، فيما لا توجد فروق في مجالي دمج التقنية بالتعليم والإشراف الإلكتروني تعود لهذين المتغيرين.

الكلمات المفتاحية: المشرف التربوي، عصر المعرفة، دمج التقنية في التعليم، بيئات التعلم، الإشراف الإلكتروني.

*****

The Role of Educational Supervisors in the Era of Knowledge as Perceived by Male and Female Teachers at Arar

Saud Jubaib Alrawaili (*)

Northern Border University

(Received 17/11/2015; accepted 16/05/2016)

Abstract: The study aimed to identify the extent to which the educational supervisor plays his role in the era of knowledge, as perceived by Arar teachers. It also aimed to know whether there are statistically significant differences at the level (0.05) between the responses of the study population that may be attributed to the variables of sex, specialty, grade and years of experience. To achieve these objectives, the researcher used a questionnaire which has been applied to a sample of 154 male teachers and 168 female teachers. After statistically processing the data, the study found that the educational supervisor exercises his role moderately in the fields of integrating technology with education, learning environments, and electronic supervision. It has also been found that are no statistically significant differences between the responses of the study sample for the sex and specialization variables; but there are statistically significant differences between the study sample answers in the field of learning environments for the grade and experience variables. Moreover, according to the study findings, there are no differences in the areas of integration of technology with education and electronic supervision that may be attributed to these two variables.

Keywords: Educational supervisor, Era of knowledge, Integration of technology in education, Learning environments, Electronic supervision.

(*) للمراسلة:
أستاذ المناهج والإشـراف التربوي المساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية والآداب، جامعة الحدود الشمالية، عرعر91431، ص. ب. 1214، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:
Assistant Professor of Curriculum and Educational Supervising, Department of Curriculum and Methodology, Faculty of Education and Arts, Northern Border University, P.O.Box 1214, Arar 91431, Kingdom of Saudi Arabia.



DOI: 10.12816/0031334

e-mail: saudalrawaili@nbu.edu.sa & nsj98@hotmail.com

مقدمة:

تواجه العملية التربوية تغيرات متسارعة مرتبطة بما تمليه عليها ظروف الحياة والتقدم العلمي، والتكنولوجي، الذي فرض نفسه على جيل اختلف عن الجيل الذي سبقه في نوعية المتغيرات والمؤثرات.

ولقد شهد العالم خلال نهاية القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين تطورات أصابت مختلف نواحي الحياة (الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتربوية)، وأصبح التطور والتغير هما سمة المجتمع العالمي، وهذا يشكل تحدياً لدول العالم المتقدم منها والنامي (أحمد، 2008م).

والعملية التعليمية ليست بمعزل عن التغيرات العلمية والتكنولوجية والاقتصادية والاجتماعية، فالتعليم وطرقه والتعلم وأساليبه لابد أن يتأثرا بهذه المتغيرات، سواء بطريقة مباشرة، أو غير مباشرة، حيث يمكن الإفادة منها وتوجيهها لما يخدم ويطور ويسهل العملية التعليمية التعلمية.

كذلك فإن ثورة المعرفة وتفجرها وفقاً لما يراه (الزيودي، 2012م) تحتم على الأنظمة التعليمية التركيز على كيفية التعلم والتفكير، بدلاً من تعليم المعرفة نفسها، فتسليح الطالب بكيفية الوصول إلى المعرفة ومهارات التعامل معها أولى من حشو ذهنه بالمعارف الكثيرة التي قد لا تفيده، أو لا يمكنه بحكم عامل الوقت الإحاطة بها.

وقد أكد بالتقرير العالمي لليونسكو (اليونسكو، 2005م، ص:4) «التحول من مجتمع المعلومات إلى مجتمع المعرفة»، وبهذا سمي هذا العصر بعصر المعرفة، حيث تميزت المجتمعات بإنتاج المعرفة التي تعد أهم عامل في الإنتاج والتفوق.

ولما كان التعليم هو طريق أي أمة نحو التقدم، كان لزاماً إيجاد بيئة تعلم مناسبة تتلاءم مع طبيعة العصر، فالتغيرات والتحديات لا يمكن الاستجابة لها بأساليب تقليدية، وإنما ينبغي التعامل معها من خلال رؤى وأهداف واستراتيجيات مختلفة كماً ونوعاً، واستخدام أساليب تعتمد فكراً تربوياً مغايراً، وهذا ما تؤكده كوستوز (Kostos, 2006) حيث ترى أن هذه التحديات تتطلب استراتيجية واسعة للحلول، بما في ذلك إعادة التفكير بِشأن قدرات ومؤهلات المعنيين، وصياغة سياسات جديدة تدعم المتعلم، فالتدريب والتعلم يجب أن يأخذا الدور القيادي في عصر المعرفة.

«وانطلاقاً من الدور التربوي الهادف للإشراف التربوي، فقد برزت الحاجة إلى إعادة النظر في مجمل العملية الإشرافية على مستوى الفكر والممارسة» (وزارة التربية والتعليم، 2008م، ص:6).

فالإشراف التربوي يهدف إلى تحسين عمليتي التعليم والتعلم من خلال تحسين جميع العوامل المؤثرة عليهما، ومعالجة الصعوبات التي يواجهها كل منهما، وتطوير العملية التعليمية بشكل عام في ضوء الأهداف التي

تضعها وزارة التعليم، أو في ضوء الفلسفة التربوية السائدة. (عطوي، 2001م).

وتبرز أهمية تطوير الدور الإشرافي للمشرف التربوي من أهمية الدور المسند له، وهو تطوير عمليتي التعليم والتعلم، حيث إن المشرف التربوي يتعامل بشكل مباشر مع ركن العملية التعليمية التعلمية، وهو المعلم، ويقع على كاهله تطوير هذا المعلم بما يتناسب مع احتياجاته التربوية وفقاً لظروف العصر، إلا أن واقع الممارسات الإشرافية تشير إلى وجود قصور في تحقيق الإشراف التربوي لأهدافه، وذلك وفقا لما توصلت إلى دراسات كثيرة، منها دراسة (المغيدي، 2002م) ودراسة (الجميل، 2003م) ودراسة (البابطين، 2005م) ودراسة (آل طالب، 2008م) وغيرها، وهذا يعني عدم الوفاء بمتطلبات المرحلة الحالية أو ما يسمى عصر المعرفة، فالإشراف التربوي لا يمكن أن يقوم بوظائفه على نحو سليم؛ إلا إذا كان شاملاً للحياة المدرسية وعلاقتها بالبيئة المحيطة ومستجداتها، التي تمليها حركة التطور السريع في هذا العصر.

إن أدوار المشرف التربوي يجب أن تستجيب لواقع العصر ومتطلباته، ونجاح هذا الدور سينعكس إيجاباً في تطوير المعلمين، حيث يؤكد كل من كانو وجراسيا (Cano & Gracia, 2013, p.85) أن «المعلم بحاجة إلى الدعم والنصح في بيئات التعلم الجديدة في هذا العصر، للوصول إلى معايير الجودة التنظيمية في التعليم والتعلم»، مما سيحقق تعلماً فعالاً لطلاب وطالبات المدارس.

ثانياً - مشكلة الدراسة:

يُعد المشرف التربوي قائد تطوير وناقل خبرات للمعلمين، لذا كان لزاماً عليه الحرص على تطوير مهاراته وفقاً لمتطلبات العصر، وعلى الجهات المسؤولة أن تهيء له فرص التدريب والاطّلاع على المستجدات التربوية والتعليمية، وهو بدوره عليه إطلاع المعلمين عليها، ومساعدتهم على ممارسة الأساليب الجديدة، وتهيئتهم لتقبل التغيير والتطوير، ولكن من الملاحظ -من خلال اهتمامات الباحث المهنية- أن هناك خللاً في الدور الإشرافي وفقاً لما أشارت إليه الدارسات التي سبق ذكرها وغيرها، وهذا بدوره قد أدى إلى ضعف لدى المعلم في التفاعل مع الطرق الجديدة للتعلم، مما يعني أن الأمر يتطلب الكشف عن مدى تفاعل دور المشرف التربوي، وفقا لما تمليه متطلبات عصر المعرفة الذي نعيشه.

من خلال ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس التالي:

ما درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في عصر المعرفة كما يدركه المعلمون والمعلمات في مدينة عرعر؟

وقد تفرع من السؤال السابق الاسئلة الفرعية التالية:

1. ما درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في عصر المعرفة في مجال دمج التقنية في التعليم؟

2. ما درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في عصر المعرفة في مجال بيئات التعلم؟
3. ما درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في عصر المعرفة في مجال الإشراف الإلكتروني؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرات (الجنس، التخصص، المرحلة، الخبرة في التدريس)؟

ثالثاً - أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى ما يلي:

1. معرفة درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في عصر المعرفة في مجال دمج التقنية في التعليم.
2. معرفة درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في عصر المعرفة في مجال بيئات التعلم.
3. معرفة درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في عصر المعرفة في مجال الإشراف الإلكتروني.
4. معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرات (الجنس، التخصص، المرحلة، الخبرة في التدريس).

رابعاً - أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية الإشراف التربوي ذاته، الذي يمثل ركناً مهماً وفاعلاً في تطوير العملية التعليمية التعلمية، وتكمن أهميتها بشكل خاص في جانبين هما:

أ) الأهمية العلمية:

1. ندرة الدراسات العلمية حول دور المشرف التربوي في عصر المعرفة.
2. توفير مرجع علمي للباحثين في هذا المجال.
3. توفير استبانة علمية محكمة لمعرفة واقع دور المشرف التربوي في عصر المعرفة.
4. قد تفتح آفاقاً علمية لدراسات أخرى تسهم في إثراء حقل الإشراف التربوي.

ب) الأهمية العملية:

1. قد تزيد نتائج هذه الدراسة من وعي المشرفين التربويين بواقعهم مما يدفعهم لتحسينه وتطويره.
2. قد تسهم هذه الدراسة في إطلاع المسؤولين في وزارة التعليم على واقع تفاعل المشرف التربوي مع أدواره في عصر المعرفة، كما قد تساعدهم نتائج هذه الدراسة في تحديد الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين .

خامساً - حدود الدراسة:

5-1- حدود مكانية: اقتصرت هذه الدراسة على عينة من المعلمين والمعلمات في مدينة عرعر (مركز منطقة الحدود الشمالية في المملكة العربية السعودية).

5-2- حدود موضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على تناول دور المشرف التربوي في عصر المعرفة في ثلاثة مجالات (دمج التقنية في التعليم، بيئات التعلم، الإشراف الإلكتروني).

5-3- حدود زمنية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1435/ 1436هـ.

سادساً - مصطلحات الدراسة (Study Terms):

6-1- الدور (Role): عرفه (الشريفي، 1421هـ، ص:219) في معجم المصطلحات التربوية بأنه «الأنماط السلوكية المتوقعة أو التي يؤديها فرد ما في سياق اجتماعي معين».

ويعرفه الباحث إجرائياً في هذه الدراسة بأنه «مجموعة من المهام التي تسند للمشرف التربوي، والممارسات والأنشطة التي يقوم بها لتطوير أداء المعلم تشمل مجالات: (دمج التقنية بالتدريس، وبيئات التعلم، والإشراف الإلكتروني).

6-2- المشرف التربوي (Educational Supervisor): يعرفه الباحث إجرائياً بأنه «معلمٌ مؤهلٌ تأهيلاً جامعياً على الأقل، مع خبرة محددة في التدريس، مكلّف من قبل إدارة التربية والتعليم بالإشراف على المعلمين، ومساعدتهم، ومتابعة أدائهم، وتقويمهم، والعمل على تطويرهم مهنياً للأفضل بما يتناسب مع مستجدات العصر العلمية والتربوية».

6-3- المعرفة (Knowledge): عرفها (العلي وقنديلجي وعيسى، 2006م، ص: 25) بأنها «مزيج من الخبرات والمهارات والقدرات والمعلومات السياقية المتراكمة لدى العاملين والمنظمة، وهي: أنواع مختلفة، تشمل المعرفة الضمنية، والواضحة، ومعرفة كيف».

وعرفتها (بيزان، 2013م، ص:18) على أنها «شكل من المعلومات يتسم بالتركيز والتجريد والتصنيف، والذي يتم من خلال شحنه بالمعاني والدلالات والقوة التحويلية»، ويتفق الباحث مع هذا التعريف كتعريف إجرائي في هذه الدراسة.

6-4- عصر المعرفة (The Era of Knowledge): ويسمى أيضاً عصر مجتمع المعرفة، والذي يعرفه (اليونسكو، 2005م، ص:4)، بأنه: «العصر الذي تميزت فيه المجتمعات بإنتاج المعرفة التي تعتبر أهم عامل من عوامل الإنتاج والتفوق».

وانطلاقاً من ذلك يعرفه الباحث إجرائياً بأنه عصرنا الحالي الذي يشهد إنتاجاً للمعرفة كحصيلة لاستثمار المعلومات وتوظيفها في جميع المجالات (اقتصادياً، اجتماعياً، سياسياً، تعليمياً ....) بما يخدم التنمية.

سابعاً - الإطــــار النظــــري:

7-1- مفهوم المعرفة وتصنيفاتها:

يؤكد الباحثون في حقل المعرفة على ضرورة فهم العلاقة بين البيانات والمعلومات والمعرفة، حيث يرتبط مفهوم المعرفة بالمفهومين السابقين له (البيانات والمعلومات)، فالبيانات عبارة عن أرقام وحروف ورموز، أما المعلومات فهي ناتج معالجة البيانات تحليلاً وتركيباً، والمعرفة بوصفها البسيط ما هي إلا تجميع للمعلومات ذات المعنى، ووضعها في نص يمكننا من الفهم والوصول إلى استنتاجات (بوعشة وبن منصور،

2012م).

وقد أورد الباحثون والمعنيون الكثير من التعريفات المتقاربة لمفهوم المعرفة، والتي تنطلق مما ذكر أعلاه، فيعرفها (الصباغ، 2002م، ص:6)، بأنها: «مجموعة من النماذج التي تصف خصائص متعددة، وسلوكيات ضمن نطاق محدد، ويمكن للمعرفة أن تسجل في أدمغة الأفراد، أو يتم تخزينها في وثائق المجتمع، أو المنظمة ومنتجاته وممتلكاته».

كما عرفها جري Grey عام 2003م (أحمد، 2102م، ص: 489) بأنها «تمثل الاستفادة الكاملة من المعلومات والبيانات مترافقة مع إمكانيات ومهارات الأشخاص وكفاءاتهم، وما يصاحب ذلك من التزام وتحضير للمال والتعليم والمرونة والمنافسة».

مما سبق يمكن استنتاج أن المعرفة ما هي إلا توظيف للمعلومات في التنمية من خلال عمل الأفراد بعضهم مع البعض، أي أنها مرحلة تتجاوز تراكم المعلومات، وهي الضامن للبقاء والنمو المتواصل.

ولقد تعددت تصنيفات المعرفة وفقاً لتعدد اجتهادات الباحثين والمعنيين بها، ومن تلك التصنيفات تصنيف توم باكمان (T. Backman)، والذي صنف المعرفة إلى أربعة أصناف وفقاً لما ذكره (نجم، 2005م)، ويمكن تلخيصها فيما يلي:

المعرفة الصريحة: هي معرفة جاهزة وسهلة الوصول، ذلك أنها موثقة في مصادر المعرفة الرسمية (وثائق، حاسوب).

المعرفة الضمنية: ويتم الوصول إليها بشكل غير مباشر عن طريق الاستعلام والمناقشة، ولكنها معرفة غير رسمية لأنها غير موثقة (العقل البشري والمنظمات).

المعرفة الكامنة: الوصول إلى هذه المعرفة يكون فقط بشكل غير مباشر وبصعوبة، من خلال أساليب الاستنباط المعرفي وملاحظة السلوك.

المعرفة المجهولة: وهي المعرفة المكتشفة من خلال المناقشة، البحث والتجريب.

وهناك تصنيفات اخرى للمعرفة، مثل: تصنيف ميشال زاك (M. Zach): حيث صنف المعرفة إلى ثلاثة أنواع هي: المعرفة الأساسية، المعرفة المتقدمة، المعرفة الابتكارية.

ويؤكد (حيدر، 2004م) أن الدول المتقدمة تنفق ما يقارب من 20٪ من دخلها في استيعاب المعرفة واكتسابها ونشرها، ويستحوذ التعليم على نصف هذه النسبة.

وخلاصة ما يمكن قوله إن المعرفة بشتى تصنيفاتها؛ ما هي إلا حصيلة استخدام البيانات والمعلومات، وتوظيفها في خدمة المجتمع، أو المنظمة أو الفرد.

2-7 - عصر المعرفة (عصر مجتمع المعرفة):

عصر المعرفة هو العصر الآخذ اليوم في التكون، حيث أصبح للمعرفة والوقت دور أكثر أهمية في حياة الفرد والمجتمع، فالمعرفة تعد الآن أهم الموارد ومصادر

الثروة على الإطلاق، حيث أصبحت إمكاناتها تعادل إمكانات رأس المال والموارد الطبيعية معاً (ربيع، 2005م).

وقد أطلق على المجتمع المتفاعل مع المعرفة في هذا العصر مجتمع المعرفة، بل إن تسمية مجتمع المعرفة أصبحت عند كثير من الباحثين -في حدود علم الباحث- مرادفة لمسمى عصر المعرفة، فهناك من يطلق عصر المعرفة كناحية زمنية، وهناك من يطلق مسمى مجتمع المعرفة؛ نظراً لتأثير المعرفة في حياة المجتمع، وحرص المجتمعات المتقدمة على إنتاج المعرفة.

ولقد جاء مفهوم عصر المعرفة أو مجتمع المعرفة بعدما شهد العالم أعظم ثورة في مجال المعارف والمعلومات، هذه الثورة غيرت رؤية مختلف المجتمعات، حيث أصبحت المعرفة من القوى المؤثرة في تشكيل أنماط حياتها الإنسانية، وصياغة أنظمتها السلوكية، وأشكال العلاقات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتربوية فيها، وفي تجديد نظرة هذه المجتمعات إلى المستقبل (رضوان، 1997م).

ويعرف مجتمع المعرفة بأنه ذلك المجتمع الذي يقوم أساساً على نشر المعرفة وإنتاجها، وتوظيفها بكفاءة في جميع مجالات النشاط المجتمعي من اقتصاد، وسياسة، وحياة خاصة، وغيرها، وصولاً للارتقاء بالحياة الإنسانية باطراد، أي إقامة التنمية الإنسانية (الأمم المتحدة، 2003م).

وتمر دورة المعرفة بثلاث مراحل أساسية هي: «توليد المعرفة» بالبحث والإبداع والابتكار، و«نشرها» بالتعليم والتدريب، و «توظيفها» في تقديم منتجات وخدمات جديدة أو مطورة، تسهم في مجالات التنمية، والإفادة من ذلك في توليد الثروة وإيجاد الوظائف، والمساهمة في تطوير حياة الإنسان (عثمان وعرفان، 2007م).

الخلاصة: إن المجتمعات المتقدمة في هذا العصر (عصر المعرفة)، طوعت مصادر المعرفة لتخدمها في جميع المجالات المتصلة بحياتها، هذه الثورة المعرفية يأمل المتفائلون أن تردم الهوة بين الدول الغنية والفقيرة، من خلال استثمار فاعل بالمعرفة، حيث اختص هذا العصر بسلعنة المعرفة؛ أي جعلها سلعة قابلة للتملك والبيع والشراء، من خلال التنافسية التي أتاحتها ثورة الاتصالات والمعلومات، حيث أدت لانهيار الفواصل الجغرافية بين الشعوب.

7-3 - التعليم في عصر المعرفة:

طرق التعليم في عصر المعرفة تتطلب أن يستجيب القائمون على التعليم مع تطورات ومستجدات العصر؛ حيث تتطلب استراتيجيات وحلولاً واسعة، بما في ذلك إعادة النظر في وضع العاملين في هذا المجال ومؤهلاتهم، وفي هذا الصدد يؤكد كوتز (Kostos, 2006, p.78) على التركيز على التدريب والتعلم في عصر المعرفة، ويستشهد بقول توفلر Toffler «إن الأميين في القرن

الحادي والعشرين ليسوا الذين لا يستطيعون القراءة والكتابة، بل هم أولئك الذين لا يستطيعون التعلم».

إن أولويات مجتمع المعرفة تتمثل في إعداد معلمين يتصفون بامتلاك معرفة تخصصية متعمقة، ومهارات عالية، والقدرة على العمل في فريق، وتقدير الاستقصاء وتوظيفه في الحياة الشخصية والمهنية، واكتساب المهارة والدافعية للتعلم المستمر، والإفادة من التقنيات الحديثة (حيدر، 2004م).

ونظراً لتطور التقنية الحديثة، فقد أصبحت من أهم المتغيرات التي تؤثر في العملية التعليمية التعلمية، حتى صار مصطلح دمج التقنية في التعليم من أهم المصطلحات التربوية في هذا العصر، والذي يعني وفقاً لما يراه (الأحمدي، 2015م). توظيف التقنية الحديثة في خدمة العملية التعليمية؛ بحيث تخدم المعلم والمتعلم، وتسرّع في تحقيق أهداف العملية التعليمية، مثل الوسائط المتعددة، وشبكة الإنترنت، وبرامج الحاسب الآلي، وغيرها مما يمكن توظيفه في عملية التعليم والتعلم (https://www.wiziq.com/tutorial/671548)

وتفاعل المؤسسات التعليمية مع العصر يتطلب توفير بيئة تعلم مناسبة، وهي وفق رأي (فهمي، 2007م، ص:13) «البيئة الناتجة عن التفاعل بين المكونات المادية والبشرية للعملية التعليمية، والتي تؤدي لدافعية المتعلم للتعلم، وتساعد في تنمية مهاراته، واتجاهاته، إلى أقصى حد تسمح به قدراته».

وأيضاً العملية الإشرافية تفاعلت مع عصر المعرفة؛ بحيث أصبح من الممكن تقديم المساعدة والتوجيه للمعلم من خلال وسائل التقنية الحديثة، من وسائط وبرامج حاسوبية وإنترنت، وأصبح كثير من أساليب الإشراف التربوي يمارس من خلالها، وهو ما أطلق عليه الإشراف الإلكتروني، والذي يعرف بأنه «نمط إشرافي يقدم أعمال ومهام المشرف التربوي عبر الوسائط المتعددة على الحاسب الآلي وشبكاته إلى المعلمين، مما يتيح لهم التفاعل النشط مع المشرفين التربويين، أو مع أقرانهم، سواء كان ذلك بصورة متزامنة، أو غير متزامنة، مع إمكانية إتمام هذه العمليات في الوقت والمكان والسرعة التي تناسب ظروف المشرفين والمعلمين» (الشمراني، 1429هـ).

ولا شك أن التغيير في الطرق التقليدية التي تعودها القائمون على العملية التعليمية من معلمين ومشرفين وقادة العمل التعليمي، سيواجه مقاومة من قبل غير المؤمنين بالتغيير، هذا فضلاً عن الكلفة المادية اللازمة لتوفير متطلبات التعلم الحديثة، لذا فإن عمليات التطوير والتغيير يجب أن تكون شاملة، بحيث تبدأ بإيمان قادة العمل التربوي بمتطلبات العصر، ثم تهيئة مشرفين تربويين قادرين على إحداث نقلة نوعية في أداء المعلم.

7-4 – دور المشرف التربوي في عصر المعرفة:

التغيرات والتحديات التي حدثت في هذا العصر لا يمكن استجابة المشرف التربوي لها بأساليب تقليدية، وإنما تتطلب أدواراً جديدة تعتمد فكراً تربوياً مغايراً، ولذا برزت الحاجة إلى إعادة النظر في مجمل العملية الإشرافية.

ولعل أبرز الأدوار المنتظرة للإشراف التربوي في عصر المعرفة وفقاً لما ذكرته (وزارة التربية والتعليم، 2008م، ص:12) يتمثل فيما يلي:

- تهيئة الميدان التربوي للإيمان بحتمية التغيير الإيجابي قاعدة للتطوير.
- تغيير الاتجاهات السلبية لدى بعض القيادات التربوية والمعلمين والطلاب نحو التغيير في العمل التربوي والتعليمي.
- تهيئة المتعلم والمعلم لمواجهة تحديات العصر وفق منظومة قيمية إسلامية أخلاقية متكاملة.
- مواكبة التطور في مجال تقنية المعلومات والاتصالات وتوظيفها بفعالية.
- بناء القدرات الفردية والمؤسسية؛ للتكيف مع المتغيرات المتسارعة.
- تطوير بيئات التعلم وتحسين مخرجاتها.

ويرى الباحث أن المشرف التربوي في هذا العصر عليه مهام جسام للتفاعل مع التغيرات المتسارعة، وأيضاً له حقوق على أصحاب القرار تتمثل في تهيئة الظروف التدريبية وفقاً لما يستجد، وبهذا يصبح مشرفاً تربوياً فاعلاً ومتفاعلاً، ويمكن مطالبته بنقل الخبرة للميدان التربوي الذي يشرف عليه.

ثامناً - الدراسات السابقة:

أجرى باركر (Parker, 1999) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية بيئة التعلم من خلال شبكة المعلومات والإنترنت على تنمية القدرة على حل المشكلات، وما يصاحبها من عمليات تفكيرية وتأملية في مدرسة كاني كريك الثانوية Cany Creek High School وقد توصلت الدراسة إلى أن السلوكيات المتعلمة من خلال استخدام بيئات شبكة المعلومات، والإنترنت، تنمي الجوانب الإيجابية لتطوير البيئة التعليمية، وتحسين مهارات التفكير المنظم، ومهارات التفكير التأملية لدى الطلبة.

كما أجرى ونجارد (Wingard, 2000) دراسة هدفت إلى معرفة كيفية دمج استخدام التكنولوجيا الجديدة في عملية تسهيل التعليم، ومعرفة معيقات تنفيذ التعلم المشترك المبني على التكنولوجيا، وقد استخدم الباحث المقابلات المتعمقة مع عينة مقصودة من المديرين التنفيذيين، وكان من نتائج الدراسة أن مقاومة المستخدمين، والتكلفة، والبنية التحتية، والتعليم، والوقت، هي معيقات تنفيذ التعلم المشترك المبني على التكنولوجيا، وإن من أهم المقترحات لتجاوز هذه المعيقات هو التعليم المستمر، والتطوير المهني، في بيئات تعلم تلائم العصر الرقمي.

وأجرى ماسناري (Massanari, 2001) دراسة هدفت إلى التوصل إلى فهم أفضل للمعارف والمهارات الأساسية للقيادة، ومتطلبات الإشراف على المسؤوليات العامة لتعليم الصغار والشباب في العصر الحالي، وكان من أهم نتائج الدراسة أن هناك مجموعة من الكفايات والمتطلبات الأساسية التي لابد من توافرها في القائد التربوي، منها فهم الإشراف العام على المسؤوليات، وتسهيل التواصل الفعال، واستخدام التقنية.

كما أجرى (الصباغ، 2002م) دراسة هدفت إلى

إظهار الدور الاستراتيجي لإدارة المعرفة في المجتمعات والمنظمات في العصر الحالي، حيث استخدم المنهج الوصفي وجمع آراء مجتمع الدراسة من خلال استبانة أعدها لذلك، وكان من نتائج الدراسة أن إدارة المعرفة تحتاج إلى مهارات وطرق جديدة في تطبيقها، وأن المجتمعات لا تزال قاصرة في إدماج إدارة المعرفة بشكل كامل في فعالياتها وقراراتها المجتمعية.

كما أجرى كل من (الخطيب وعبدالحليم، 2004م) دراسة هدفت إلى معرفة دور المدرسة المعاصرة في توطين ثقافة المعلوماتية، والتعرف على نموذج التعليم الإلكتروني في علاقته بدور المدرسة المعاصرة في توطين ثقافة المعلوماتية، وكان من نتائج الدراسة: ضعف تأهيل البنية المدرسية وتجهيزاتها بما يؤمن حاجة المدرسة من المصادر والوسائل، عدم وجود فلسفة واضحة لمفهوم التعليم الالكتروني، ضعف الخطط التي من شأنها تطبيق التعليم الإلكتروني والإفادة من طاقاته في التعليم.

كما أجرى (السلطان، 2004م) دراسة هدفت إلى تحديد ومناقشة الأدوار التجديدية للمدرسة في المجال المعلوماتي والتكنولوجي في ظل تحديات العولمة، وكان من نتائج الدراسة: أن التعليم التقليدي الذي يقوم في المدارس لم يعد مناسباً في ظل المتغيرات الجديدة، وأن من أولويات التجديد التربوي للمدرسة في هذا العصر هو التركيز على التجديد المعرفي والتقني؛ حيث إن التقنيات والتكنولوجيا ووسائل الاتصال الحديثة تلعب دوراً حاسماً في سباق المنافسة الاقتصادية، والتحول الثقافي، والمجتمعي.

كما أجرى تايلور (Taylor, 2005) دراسة هدفت إلى تحديد متطلبات القيادة في ضوء التطور التكنولوجي المعاصر، كإدارة الجودة وإدارة المعرفة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود حاجة إلى تغيير متطلبات القيادة في ظل التطورات التكنولوجية الحديثة، والتغير الذي حدث على المدارس في العصر الحالي، وضرورة التعامل بإيجابية مع متطلبات عصر المعرفة.

ودراسة باران وكاجلتي (Baran & Cagiltay, 2006) والتي هدفت إلى إيجاد العلاقة بين التطوير المهني للمعلمين وإدارة المعرفة في مجتمعات المعرفة الإلكترونية، التي سهلت التواصل بين المعلمين، بسبب تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وكشفت النتائج عن وجود علاقة إيجابية بين التطوير المهني للمعلمين وإدارة مجتمعات المعرفة، مما يسهم في إحداث التعلم المستمر لهم طوال حياتهم المهنية، وفي نفس السياق جاءت دراسة وود (Wood, 2007) التي هدفت إلى الكشف عن كيفية بناء المعارف وتبادلها بين المعلمين في مجتمعات التعلم، وقد أكد الباحث على ضرورة وجود تواصل مستمر للمعلمين مع محتويات المادة العلمية في مجتمعات المعرفة؛ من أجل معرفة كل جزئية تستبدل وتُطوّر، والتطوير المهني المستمر يجب أن يكون على أساس العمل والسعي دوماً لتحقيقه؛ لذا يجب ألا يكون المعلم متلقياً لمعلومات من إنتاج غيره، بل يجب أن يكون باحثاً وعالماً ومحترفاً، ويرى الباحث أن مجتمعات التعلم

تشكل دافعاً للمعلم لكي يطور نفسه بصورة ديناميكية مستمرة، ويكون شديد الملاحظة المنهجية، ومحللاً الواقع التعليمي المحيط بطلابه، ومستمراً في الحوار مع زملائه من أجل الارتقاء بعملية التعليم، مما يؤدي إلى إيجاد معلم مبدع.

وأجرى (الزيودي، 2012م) دراسة هدفت إلى قياس دور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) لمشروع تطوير التعليم نحو الاقتصاد المعرفي ErfKE في تنمية المهارات الحياتية لطلبة المدارس الحكومية الأردنية، وتكونت عينة الدراسة من (1019) طالباً وطالبة، تم اختبارهم بطريقة عشوائية عنقودية، وطبقت عليهم أداة الدراسة المكونة من (36) فقرة، وقد بينت نتائج الدراسة أن دور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تنمية المهارات الحياتية للطلبة والطالبات كان بدرجة عالية.

كما أجرى كل من كانو وجراسيا (Cano & Gracia, 2013) دراسة هدفت إلى تقييم وتحليل الاستراتيجيات، وأدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، لإيجاد نقلة نوعية في الإشراف التربوي، الذي بدوره يعزز المدارس في هذا القرن، وليس المعني فقط في التعليم والتعلم وجهاً لوجه، ولكن أيضا التعلم الإلكتروني والتعلم المختلط، فالنماذج التقليدية للإشراف التربوي لم تعد كافية للإشراف على نماذج التدريس القائمة على الويب وبيئات التعلم الرقمية؛ حيث طبقت الدراسة على ممارسات وتصورات (278) مشرفاً في ثلاث مناطق، وقد بينت نتائج الدراسة أن المشرفين التربويين لا يتلقون تدريباً كافياً للتعامل مع التعلم الرقمي والفصول القائمة على التكنولوجيا والمعلومات والاتصالات.

دراسة كيم و لي (Kim & Lee, 2014) هدفت إلى إيجاد طريقة تدريسية لتحسين معالجة المعلومات لدى طلاب المرحلة الابتدائية، حيث اقترح الباحثان طريقة تدريس لمعالجة المعلومات على أساس نموذج تعلم قائم على حل المشكلات، وقد طبقا الطريقة التجريبية القائمة على الاختبار القبلي والبعدي، لمجموعة واحدة تكونت من (23) طالباً في الصف الخامس الابتدائي لمدة ثمانية أشهر، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى تحسن ملحــــوظ في أداء الطلاب، حيث تطـــور لديهم اختيار المعلومات، وموثوقيتها، وتصنيفها، وتحليلها، ومقارنتها، واستيعابها.

كما أجرى (شاهين، 2015م) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة امتلاك وممارسة المشرفين التربويين لكفايات الإشراف التربوي المعاصر في ضوء خصائص مجتمع المعرفة، والعلاقة بين درجة الامتلاك والممارسة من وجهة نظر المشرفين أنفسهم، وقد تم تطبيق الدراسة على عينة من المشرفين التربويين بلغت (75) مشرفاً تربوياً، مستخدماً الاستبانة حيث أظهرت نتائج الدراسة أن امتلاك وممارسة كفايات الإشراف التربوي في ضوء خصائص مجتمع المعرفة جاءت بدرجة متوسطة، وكذلك وجود علاقة ارتباطية مرتفعة وموجبة بين

الامتلاك والممارسة.

8-1 - التعليق على الدراسات السابقة:

حرص الباحث على اختيار الدراسات الحديثة التي لها صلة مباشرة أو شبه مباشرة بموضوع الدراسة، فهناك دراسات تناولت التعلم وبيئاته في العصر الحالي وإدارة المعرفة فيه، مثل دراسة باركر (Parker, 1999)، ودراسة ونجارد (Wingard, 2000)، ودراسة (الصباغ، 2002م)، ودراسة (الخطيب وعبدالحليم، 2004م)، ودراسة (الزيودي، 2012م)، وقد أفاد الباحث من هذه الدراسات وظهرت الأهمية الكبيرة لتهيئة بيئة تعليمية تعلمية تتناسب مع متطلبات عصر المعرفة، وأهمية دور المعلم في تلك البيئات من خلال تعامله بوعي لتفعيلها في مجال التعلم، وتختلف هذه الدراسة عما سبق من دراسات بأنها تناولت دور المشرف التربوي في دعم هذا المعلم في عصر المعرفة؛ قناعة بأن المعلم بحاجة إلى التوجيه والتطوير الذي يقدمه المشرف التربوي.

وهناك دراسات تناولت المشرف التربوي وكفاياته التي يجب أن يمتلكها كقائد تربوي مطور للمعلمين، مثل دراسة ماسناري (Massanari, 2001)، ودراسة تايلور (Taylor, 2005)، ودراسة باران وكاجلتي (Baran & Cagiltay, 2006)، ودراسة كانو وجراسيا (Cano & Gracia, 2013) ودراسة (شاهين، 2015م), وقد أفادت هذه الدراسات الدراسة الحالية بواقع المشرف التربوي في بعض المجتمعات، كما كانت نتائج بعضها تفيد أن بعض ممارسات الإشراف التربوي لم تعد مناسبة لعصر المعرفة، وكذلك أفاد الباحث من بعضها في بناء أداة الدراسة، وتختلف الدراسة الحالية عن تلك الدراسات في أنها تتناول واقع ممارسة المشرف التربوي لدوره في عصر المعرفة في بعض المجالات التي حددتها حدود الدراسة، مما يسهم في الوقوف على واقع هذا الدور، والخروج بتوصيات قد تسهم في تطوير الواقع.

تاسعاً - إجراءات الدراسة:

وتشمل الإجراءات المنهجية للدراسة، من حيث منهج الدراسة الذي تمّ استخدامه، وتحديد مجتمع الدراسة، وعينتها، وأداة الدراسة وعمليات التحقق من صدقها وثباتها، والإجراءات الميدانية المتبعة في عملية التطبيق، وأساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات، والإجابة عن أسئلة الدراسة.

9-1 - منهجية الدراسة: انطلاقاً من مشكلة الدراسة وأهدافها وأسئلتها فإن المنهج المناسب لهذه الدراسة هو المنهج الوصفي المسحي Descriptive Analytical، وأداته الاستبانة، إذ إن المنهج الوصفي يلائم العديد من المشكلات التربوية أكثر من غيره من خلال جمع معلومات عن الظاهرة موضع الدراسة، وتحديد الوضع الحالي لها والتعرّف على جوانب القوة والضعف فيها؛ من أجل معرفة درجة صلاحية هذا الوضع أو درجة الحاجة لإحداث تغييرات جزئية أو أساسية فيه.

9-2- مجتمع الدراسة وعينتها: تكون المجتمّع الإحصائي لهذه الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات في مدينة عرعر، في الفصل الدراسي الثاني من العام

الدراسي 1435/ 1436هـ، وعددهم (1800) معلمٍ ومعلمة بحسب إحصاءات الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية، أما عينة الدراسة فقد تكونت من (322) معلماً ومعلمة، منهم (154) معلماً و(168) معلمة، تم اختيارهم باستخدام الطريقة العشوائية وتم تعيينهم عشوائياً على المجموعات، ويوضح الجدول رقم(1) خصائص العينة.

جدول رقم (1)

توزيع أفراد العينة بحسب متغيّرات الدراسة

المتغير	الفئات	العدد	المجموع
الجنس	ذكر	154	322
	أنثى	168	
التخصص	علمي	162	322
	ادبي	160	
المرحلة	ابتدائي	113	322
	متوسط	86	
	ثانوي	123	
الخبرة في التدريس	أقل من 5 سنوات	85	322
	(6-10) سنوات	94	
	أكثر من 10 سنوات	143	

9-3 - أداة الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة قام الباحث ببناء استبانة خاصة، أطلق عليها اسم «دور المشرف التربوي في عصر المعرفة كما يدركه المعلمون والمعلمات في مدينة عرعر»، اعتماداً على الأدب التربوي، والدراسات السابقة في مجال الإشراف التربوي وتكنولوجيا المعلومات وخبرة الباحث، كذلك الإفادة من آراء الخبراء والمشرفين التربويين، وتضمّنت الأداة بصيغتها الأولية (23) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي:

المجال الأول: دمج التقنية في التعليم، وتضمن (9) فقرات.

المجال الثاني: بيئات التعلم، وتضمن (8) فقرات.

المجال الثالث: الإشراف الإلكتروني، وتضمن (6) فقرات.

9-3-1 - الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

أ: صدق الأداة: تمّ التحقق من الصدق الظاهري للاستبانة، وصدق المحتوى من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين في كليات التربية في بعض الجامعات السعودية، والعاملين في مجال الإشراف التربوي في إدارة التربية والتعليم بمنطقة الحدود الشمالية، وبلغ عددهم (10) محكمين؛ وذلك لإبداء آرائهم في درجة ملاءمة كل فقرة للمجال الذي وضعت فيه، وسلامة صياغتها اللغوية، وإجراء أي تعديل يرونه مناسباً، وإضافة أية فقرة يرون ضرورة وجودها في كل مجال، وقد تمّت المراجعة لملاحظات المحكمين، وبلغ عدد فقرات الأداة بعد هذه المرحلة (27) فقرة، بحيث أصبح المجال الأول يحوي (10) فقرات، والمجال الثاني يحوي(9) فقرات، والمجال الثالث يحوي (8) فقرات.

ب: دلالات الثبات: قام الباحث باستخلاص مؤشرات ثبات الأداة باستخدام أسلوبي الاتساق الداخلي وإعادة التطبيق كما يلي:

1. دلالات الاتساق الداخلي: تم تطبيق أداة الدراسة (الاستبانة) على عينة مكونة من (18) معلماً ومعلمة من مجتمع الدراسة ولكن من خارج عينه البحث، وتم حساب دلالة الاتساق الداخلي لكل مجال من مجالات الاداة، وللأداة ككل ، باستخدام معادله كرونباخ الفا (Cronbach Alpha)، والجدول رقم (2) يبين النتائج الأولية لثبات اداة الدراسة.

جدول رقم (2)

معامل ثبات الأداة ككل، ولكل مجال من مجالاتها

المجال	معامل الثبات باستخدام معادله كرونباخ الفا (Cronbach Alpha)
دمج التقنية في التعليم	0.84
بيئات التعلم	0.82
الإشراف الإلكتروني	0.75
الأداة ككل	0.86

يلاحظ من الجدول رقم (2) ارتفاع معامل الثبات للمجالات الثلاث، حيث بلغ على الأداة ككل باستخدام معادله كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) (0.86)، وتعد قيم مؤشر الثبات المستخرجة بهذه الطريقة قيم مرتفعة، مما يدل على تمتع الأداة بمؤشرات ثبات مرتفعة، وللتحقق من الاتساق الداخلي لبنية الاستبانة، تم إيجاد مصفوفة معاملات الارتباط بين المجالات الثلاثة والأداة ككل، والجدول رقم (3) يبين قيم معاملات الارتباط بين مجالات الأداة وكل منها بالأداة ككل وفقا للعينه الاستطلاعية .

جدول رقم (3)

قيم معاملات الارتباط بين مجالات الأداة

وكل منها بالمقياس الكلي

المجال	الاول	الثاني	الثالث	الأداة ككل
دمج التقنية في التعليم	-	0.76**	0.677**	0.84 **
بيئات التعلم	---	---	0.76**	0.66**
الإشراف الإلكتروني	----	----	----	0.67**

** ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.01$).

يتضح من الجدول رقم (3) أن جميع قيم معامل الارتباط بين المجالات الثلاثة والدرجة الكلية دالة إحصائياً، وتراوحت بين (0.66-0.84)، وهي قيم جيدة يمكن من خلالها الاستدلال على الاتساق الداخلي للأداة ، وهذا مؤشر على أن السمة التي يقيسها كل مجال هي السمة نفسها التي تقيسها الأداة ككل.

2. الثبات عن طريق إعادة التطبيق: تمّ تطبيق الأداة على عينة من المعلمين والمعلمات مكونة من (18) فرداً، ثم أعيد التطبيق بعد أسبوعين على العينة نفسها، إذ بلغ معّامل ارتباط بيرسون Pearson (0.79)، وتعد هذه القيمة مناسبة لأغراض الدراسة الحالية، والجدول رقم (4) يوضح ذلك.

جدول رقم (4)

معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الأداة في مرحلتي التطبيق

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.65	10	0.69	19	0.69
2	0.76	11	0.67	20	0.82
3	0.78	12	0.76	21	0.81
4	0.71	13	0.75	22	0.78
5	0.81	14	0.72	23	082
6	0.81	15	0.69	24	0.78
7	0.75	16	0.82	25	0.81
8	0.79	17	0.74	26	0.79
9	0.72	18	0.72	27	0.70

يتضح من الجدول رقم (4) أن معاملات الارتباط للفقرات بين مرحلتي التطبيق مقبولة، و ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤0.01) ، وهذا يؤكد أن الأداة تتمتّع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

9-3-2 - تصحيح أداة الدراسة: صححت الإجابات استناداً إلى سلم ليكارت الخماسي بحيث اعتمدت درجة الفاعلية لكل مستوى من مستويات الاستجابة وفقاً للجدول رقم (5).

جدول رقم (5)

درجة القطع لكل مستوى من مستويات الاستجابة على الأداة

المستوى	المتوسط الحسابي	درجة الفاعلية
الأول	(5- 4.20)	عالية جدا
الثاني	(4.19 - 3.40)	عالية
الثالث	(3.39 - 2.60)	متوسطة
الرابع	(2.59- 1.80)	متدنية
الخامس	(1.79-1.00)	متدنية جدا

9-4 - إجراءات تطبيق الدراسة:

تمت مخاطبة إدارة تعليم الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية لتسهيل مهمة الباحث، وفي ضوء ذلك قامت إدارة التطوير بإدارة التعليم بالتعاون مع الباحث في توزيع الأداة على عينة الدراسة من معلمين ومعلمات، بحيث أصبح المجموع الكلي لعينة الدراسة (322) معلماً ومعلمة، بعدها استخدام الباحث برنامج التحليل الإحصائي للعلوم الاجتّماعية (SPSS)لإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة، ومن ثم مناقشة النتائج وتقديم التوصيات.

9-5 - المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن السؤال الأول والثاني والثالث، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وللإجابة على السؤال الرابع، تمّ استخدام اختباري (T-test) وتحليل التباين الأحادي (One-Way Anova)، وكذلك تمّ استخدام اختبار شيفيه

(Scheffe – test) للمقارنات البعدية للكشف عن دلالة الفروق بين المتغيّرات.

عاشراً- نتائج الدراسة

10 – 1 – النتائج المتعلّقة بالسؤال الأول الذي ينص على: «ما درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في عصر المعرفة في مجال دمج التقنية في التعليم؟»

للإجابة عن هذا السؤال، تمّ حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجة الممارسة لجميع فقرات مجال دمج التقنية في التعليم وللمجال ككل، ويبين الجدول (6) النتائج المتعلّقة في هذا المجال.

يلاحظ من الجدول رقم (6) أن درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في عصر المعرفة في مجال دمج التقنية في التعليم جاءت بدرجة متوسطة، وبلغ المتوسط الكلي لفقرات المجال (3.01)، وانحراف معياري (0.25)، وبنسبه مئوية (60٪)وحازت الفقرة رقم (4) «بناء خطط لتفاعل المعلم مع المتعلم في غرفة

جدول رقم (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة لفقرات مجال دمج التقنية في التعليم تنازلياً

المجال الأول: دمج التقنية في التعليم					
الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	4	بناء خطط لتفاعل المعلم مع المتعلم في غرفة الصف.	3.20	.601	متوسطة
2	9	التشجيع على توفير التعلم الذاتي للطلاب دون عوائق زمانية او مكانية.	3.20	.640	متوسطة
3	6	تلمس حاجة المدرسة من مصادر التعلم.	3.18	.645	متوسطة
4	1	تدريب المعلم على تفعيل مصادر التعلم المتاحة.	3.02	.626	متوسطة
5	8	التشجيع على تدعيم قدرة الطالب على البحث باستخدام الوسائل المتاحة.	3.00	.606	متوسطة
6	7	متابعة عملية تفعيل التقنيات التربوية والوسائل التعليمية.	2.97	.643	متوسطة
7	5	بناء خطط لتفاعل المعلم مع المتعلم عبر الإنترنت.	2.96	.628	متوسطة
8	2	تشجيع المعلم على تنويع مصادر التعلم.	2.95	.668	متوسطة
9	10	تفعيل تبادل الزيارات بين المعلمين كنماذج ناجحة في استخدام التقنية.	2.93	.602	متوسطة
10	3	تشجيع المعلم على استخدام السبورة الذكية.	2.77	.565	متوسطة
		كلي	3.01	0.25	متوسطة

الصف « على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.20) وبنسبة مئوية (64٪) بينما حازت الفقرة رقم (3) التي تنص على «تشجيع المعلم على استخدام السبورة الذكية « على أقل متوسط حسابي بلغ (2.77) وبنسبة مئوية (45٪) ويعادل درجة ممارسة متوسطة، وعموما تراوح المتوسط الحسابي لفقرات المجال ما بين (3.200) و (2.77). والملاحظ أن جميع الفقرات حازت على درجة ممارسة متوسطة دون استثناء، وهذه النتائج تؤشر إلى قصور في دور المشرف التربوي في هذا المجال، ويتفق الباحث مع مقترحات دراسة وينجارد (Wingard, 2000) التي أشارت إلى أن تجاوز معيقات دمج التقنية في التعليم هو التعليم المستمر والتطوير المهني، ويرى الباحث أن المشرف التربوي هو الأولى بالتطوير المهني؛ لأنه يمثل بيت الخبرة للمعلمين.

10-2 - النتائج المتعلّقة بالسؤال الثاني الذي ينص على: «ما درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في عصر المعرفة في مجال بيئات التعلم ؟»

للإجابة عن هذا السؤال، تمّ حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجة الممارسة لفقرات مجال بيئات التعلم وللمجال ككل، كما في الجدول رقم (7).

جدول رقم (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة لفقرات مجال بيئات التعلم تنازليًا

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
المجال الثاني: بيئات التعلم					
11	11	تنفيذ دورات في طرق التدريس الحديثة التي تتناسب مع مجتمع المعرفة (مثل حل المشكلات، العصف الذهني ...).	3.16	.602	متوسطة
12	13	تحديد الحاجات التدريبية للمعلم.	3.13	.679	متوسطة
13	18	تنمية القدرة الذاتية للمعلم لحل المشكلات.	3.09	.668	متوسطة
14	16	الاهتمام بمخرجات التعلم في نهاية العملية التدريسية.	3.05	.639	متوسطة
15	12	الإشراف على دروس نموذجية للمعلمين لتفعيل بيئات التعلم.	3.05	.659	متوسطة
16	14	حث المعلم على تنمية مهارات التفكير.	3.00	.631	متوسطة
17	15	توظيف استخدام نظرية الذكاءات المتعددة في التدريس.	2.97	.664	متوسطة
18	19	حث المعلمين على تحويل بيئات التعليم التقليدي إلى بيئات تعلم نشط.	2.96	.662	متوسطة
19	17	الاهتمام بنتائج تقويم المتعلمين (الاختبارات المقدمة ـ قياس .....).	2.95	.583	متوسطة
		كلي	3.04	.30	

يلاحظ من الجدول رقم (7) أن درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في عصر المعرفة في مجال بيئات التعلم متوسطة، وبلغ المتوسط الكلي لفقرات المجال (3.04)، وانحراف معياري (0.30)، وبنسبة مئوية (60٪) وحازت الفقرة رقم (11) التي تنص على «تنفيذ دورات في طرق التدريس الحديثة التي تتناسب مع مجتمع المعرفة» على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.16) وبنسبة مئوية (62٪) بينما حازت الفقرة رقم (17) التي تنص على «الاهتمام بنتائج تقويم المتعلمين» على أقل متوسط حسابي بلغ (2.95) وبنسبة مئوية (59٪) ويعادل درجة ممارسة متوسطة، وقد تراوح المتوسط الحسابي لفقرات المجال ما بين (3.16) و (2.95)، ويلاحظ أن جميع الفقرات بشكل فردي كانت بدرجة ممارسة متوسطة، وهو مؤشر قصور في الدور الإشرافي في هذا المجال، وهذا يتفق مع دراسة (Cano & Gracia, 2013) التي أشارت نتائجها إلى أن المشرفين لا يتلقون تدريباً كافياً للتعامل مع التعليم الرقمي في الفصول القائمة على التكنولوجيا.

10-3 - النتائج المتعلّقة بالسؤال الثالث الذي ينص على: «ما درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في عصر المعرفة في مجال الإشراف الإلكتروني ؟»

للإجابة عن هذا السؤال، تمّ حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجة الممارسة لفقرات مجال الإشراف الإلكتروني وللمجال ككل، كما في الجدول (8).

جدول رقم (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة لمجال الاشراف الالكتروني تنازليًا

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
المجال الثالث: الإشراف الإلكتروني					
20	20	نشر ثقافة التواصل إلكترونياً بين المعلمين.	3.06	.65	متوسطة
21	21	تدريب المعلمين على التواصل الإلكتروني.	2.93	.65	متوسطة
22	27	تشجيع التنافس الإيجابي من خلال نشر إنجازات النماذج المتميزة من المعلمين إلكترونياً.	2.91	.67	متوسطة
23	22	تطوير الاتصال والتواصل بين المشرف والمعلمين.	2.90	.62	متوسطة
24	26	توجيه المعلمين على الاطلاع على كل ما هو جديد إلكترونياً.	2.88	.57	متوسطة
25	25	المساعدة في توفير الحقائب الإلكترونية على الإنترنت.	2.86	.63	متوسطة
26	23	تفعيل وسائل الاتصال الاجتماعي في الإشراف التربوي.	2.83	.65	متوسطة
27	24	تفعيل استخدام مؤتمرات الفيديو التفاعلية (الفيدوكونفرانس) في الاجتماعات العامة مع المعلمين.	2.81	.59	متوسطة
		كلي	2.89	0.28	متوسطة

يلاحظ من الجدول رقم (8) أن درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في عصر المعرفة في مجال الإشراف الإلكتروني متوسطة، وبلغ المتوسط الكلي لفقرات المجال (2.89)، وانحراف معياري (0.28)، وبنسبه مئوية (57٪) وحازت الفقرة رقم (20) التي تنص على «نشر ثقافة التواصل إلكترونياً بين المعلمين» على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.06) وبنسبة مئوية (61٪) بينما حازت الفقرة رقم (24) التي تنص على «تفعيل استخدام مؤتمرات الفيديو التفاعلية (الفيدوكونفرانس) في الاجتماعات العامة مع المعلمين» على أقل متوسط حسابي بلغ (2.81)، وبنسبة مئوية (56٪) ويعادل درجة ممارسة متوسطة، وعموما تراوح المتوسط الحسابي لفقرات المجال ما بين (3.06) و(2.81).

ويلاحظ أن جميع الفقرات كانت بدرجة ممارسة متوسطة وفقاً لرأي عينة الدراسة، كما أن المتوسط العام لهذا المجال هو الأقل بين المجالات التي تناولتها الدراسة وإن كانت جميعها في حدود درجة ممارسة متوسطة، وهذا مؤشر على قصور المشرف التربوي في أداء دوره في هذا المجال، وقد يعود ذلك أيضاً لقلة التدريب المتخصص للتفاعل مع هذا الأسلوب الإشرافي، ويرى كانو وجراسيا (Cano & Gracia, 2013) أن النماذج التقليدية للإشراف التربوي لم تعد كافية في هذا العصر، ويرى الباحث أن الممارسات التقليدية هي التي صنعت فجوة بين واقع العصر وواقع الإشراف التربوي في المدارس، مع العلم أن البنية التحتية للمدارس من الناحية التقنية وفقاً لمتابعة الباحث المهنية ليست سيئة، ففي كل المدارس الحكومية تقريباً مراكز مصادر تعلم، وخطوط إنترنت، ولكن يبدو أن الخلل في تفعيل هذه الإمكانيات.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة تايلور (Taylor, 2005) التي أشارت إلى وجود حاجة لتغيير متطلبات القيادة في ظل التطورات التقنية الحديثة، وضرورة التعامل بإيجابية مع متطلبات عصر المعرفة، وكذلك نتائج دراسة ماسناري (Massanari, 2001) التي أشارت إلى أن من المتطلبات والكفايات الأساسية التي لابد من توافرها في القائد التربوي الإشراف العام على المسؤوليات، وتسهيل التواصل الفعال، واستخدام التقنية التكنولوجية، ولذا يرى الباحث أن غياب التدريب الجاد والفاعل هو من أكبر أسباب تدني دور المشرف التربوي في هذا المجال، وفي المجالين الآخرين اللذين تناولتهما الدراسة بشكل عام، لتداخل الكفايات التي تشكلها.

10-4 - النتائج المتعلّقة بالسؤال الرابع الذي ينص على : «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≤0.05) بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة تبعًا لاختلاف متغيّرات (الجنس، التخصص، والخبرة، المرحلة، الخبرة في التدريس)؟

وتمّت الإجابة عن هذا السؤال على النحو الآتي:

10-4-1 - الجنس:

ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات تبعًا لمتغيّر الجنس تمّ استخدام نتائج اختبار (ت) T-test للعينات

المستقلّة والجدول (9) يبين ذلك.

جدول رقم (9)

نتائج اختبار (ت) تبعًا لمتغيّر الجنس

المجال	الجنس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المجال الأول: دمج التقنية	ذكر	2.9942	.26892	-1.64	0.10
	أنثى	3.0399	.23011		
المجال الثاني: بيئات التعلم	ذكر	3.0152	.32514	-1.43	0.15
	أنثى	3.0635	.28140		
المجال الثالث: الإشراف الإلكتروني	ذكر	2.9529	.29361	3.43	0.00
	أنثى	2.8445	.27307		
الكلي	ذكر	2.9889	.23383	-0.04	0.96
	أنثى	2.9899	.16720		

يلاحظ من الجدول رقم (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≤0.05) لمتغيّر الجنس على المقياس ككل، ويوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (α≤0.05) لمجال ممارسة الإشراف الإلكتروني، حيث بلغت قيمة (ت) (3.43) وهي مرتبطة بمستوى دلالة (0.00) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05)، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمجال دمج التقنية في التعليم ومجال بيئات التعلم، إذ كان مستوى الدلالة أكبر من (α≤ 0.05)، ويعزو الباحث ذلك إلى تساوي الظروف التعليمية بين المعلمين من الجنسين من حيث الإعداد قبل الخدمة، ومن حيث المناهج التي تدرّس، فضلاً عن الظروف الإدارية المتساوية؛ حيث يتبعان الإدارة التعليمية نفسها والوزارة نفسها، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (شاهين، 2015م) والتي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعود لمتغير الجنس.

10-4-2 - التخصص: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة على المقياس وفقا للتخصص (علمي، أدبي) والجدول رقم (10) يبين ذلك.

جدول رقم (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الأفراد على مجالات الأداة وعلى الدرجة الكلية وفقا للتخصص

المجال	الجنس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المجال الأول: دمج التقنية في التعليم	علمي	3.0395	.24146	1.55	0.12
	أدبي	2.9963	.25744		
المجال الثاني: بيئات التعلم	علمي	3.0453	.27845	0.29	0.12
	أدبي	3.0354	.32790		
المجال الثالث: الإشراف الإلكتروني	علمي	2.9051	.28850	0.54	0.77
	أدبي	2.8875	.28772		
الكلي	علمي	3.0016	.18945	1.09	0.27
	أدبي	2.9771	.21290		

يتضح من الجدول رقم (10) عدم وجود فرق ظاهري بين متوسطي أداء الأفراد على المقياس وفقاً لمتغير التخصص (علمي، أدبي)، حيث بلغت قيمة (ت) (T- test) لمجال دمج التقنية في التعليم (1.55)، بينما بلغت لمجال بيئات التعلم (0.29)، أما مجال الإشراف الإلكتروني فقد بلغت قيمته (0.54)، وجاءت قيمة الدرجة الكلية للأداة (1.09)، وجميعها مرتبطة بدلالة إحصائية أكبر من (0.05)، ويعزو الباحث ذلك إلى أن المعلمين والمعلمات يتلقون الإعداد التربوي نفسه وإن اختلفت تخصصاتهم الأكاديمية، ويتلقون دورات متشابهة أو متماثلة، فضلاً عن ارتباطهم بنظام تربوي موحد، وهذا يتفق مع نتائج دراسة شاهين، والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≥0.05) بين تقديرات العينة تعود للتخصص (علمي أو أدبي).

10-4-3 - المرحلة الدراسية: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة وفقا للمرحلة الدراسية والجدول رقم (11) يبين ذلك:

يتضح من الجدول رقم (11) وجود فرق ظاهري بين متوسطات أداء الأفراد على المقياس وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية (المرحلة الابتدائية، المرحلة المتوسطة، المرحلة الثانوية)، ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات تبعًا لهذا المتغير، تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) والجدول رقم (12) يبين ذلك.

جدول رقم (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الافراد على مجالات المقياس وعلى الدرجة الكلية وفقا للمرحلة الدراسية

المجال	المتغير (سنوات الخبرة)					
	ابتدائي		متوسطة		ثانوية	
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دمج التقنية في التعليم	3.04	0.25	2.97	0.24	3.01	0.24
بيئات التعلم	3.10	0.29	2.91	0.32	3.07	0.27
الإشراف الإلكتروني	2.97	0.26	2.85	0.27	2.90	0.31
البعد الكلي	3.02	0.18	2.91	0.22	3.00	0.19

جدول رقم (12)

نتائج تحليل التباين الأحادي (ONE-WAY ANOVA) للفروق بين متوسطات استجابات الأفراد وفقًا لمتغيّر المرحلة الدراسية على المقياس ككل وعلى كل مجال من مجالاته

المتغيّر التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المجال الأول: دمج التقنية في التعليم	بين المجموعات	.239	2	.119	1.918	.149
	داخل المجموعات	19.837	319	.062		
	المجموع	20.076	321			
المجال الثاني: بيئات التعلم	بين المجموعات	1.896	2	.948	10.919	*.000
	داخل المجموعات	27.691	319	.087		
	المجموع	29.586	321			
المجال الثالث: الإشراف الإلكتروني	بين المجموعات	.240	2	.120	1.454	.235
	داخل المجموعات	26.347	319	.083		
	المجموع	26.588	321			
الدرجة الكلية	داخل المجموعات	.605	2	.303	7.767	0.10
	بين المجموعات	12.429	319	.039		
	المجموع	13.034	321			

** ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05≥α)

يلاحظ من الجدول رقم (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05≥α) تبعاً لمتغيّر المرحلة الدراسية في مجال (بيئات التعلم)، حيث كان مستوى الدلالة أقل من (0.05≥α)، غير أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≥ 0.05) تبعاً لهذا المتغيّر في مجالي (دمج التقنية في التعليم والإشراف الإلكتروني)، وعلى الدرجة الكلية، إذ كان مستوى الدلالة أكبر من (α≥ 0.05)، ولتحديد اتجاه الفروق بين متوسطات استجابات الأفراد في مجال بيئات التعلم وفقًا لمتغيّر المرحلة الدراسية، تمّ إجراء المقارنات البعدية باستخدام اختبار شافيه والجدول رقم (13) يبين ذلك.

جدول رقم (13)

نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية وفقًا لمتغيّر المرحلة في مجال بيئات التعلم

المجال	المرحلة الدراسية	ابتدائي	متوسط	ثانوية
بيئات التعلم	ابتدائية	-	0.18	0.027
	متوسطة	- 0.18	-	- 0.15
	ثانوية	- 0.027	0.15	-

يلاحظ من الجدول رقم (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤0.05) لصالح المتوسط الموجب، وهو: (الابتدائية) في مجال بيئات التعلم، ويعزو الباحث ذلك إلى أن معلمي المرحلة الابتدائية يتلقون جرعات تربوية أعمق في مرحلة الإعداد (أي ما قبل الخدمة)، مما يدعم إدراكهم وتقديرهم لأهمية بيئات التعلم، بينما معلمي المرحلة المتوسطة و المرحلة الثانوية يكون إعدادهم أكثر تركيزاً في الجانب التخصصي الأكاديمي على حساب ساعات الإعداد التربوي، وذلك مراعاة لكثافة المادة العلمية في المرحلتين مقارنة بالمرحلة الابتدائية.

10-4-4 - سنوات الخبرة: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة وفقاً لسنوات الخبرة والجدول رقم (14) يبين ذلك.

جدول رقم (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الافراد على مجالات المقياس وعلى الدرجة الكلية وفقا لسنوات الخبرة

المجال	المتغير (سنوات الخبرة)					
	(1-5) سنوات		(6-10) سنوات		(أكثر من 10 سنوات)	
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دمج التقنية في التعليم	2.98	0.24	3.00	0.25	3.04	0.25
بيئات التعلم	3.04	0.26	3.02	0.34	3.04	0.30
الإشراف الإلكتروني	2.81	0.24	2.90	0.29	2.93	0.29
البعد الكلي	2.51	0.17	2.98	0.21	3.01	0.21

يتضح من الجدول رقم (14) وجود فرق ظاهري بين متوسطات أداء الأفراد على الأداة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات تبعًا لهذا المتغير تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)، والجدول رقم (15) يبين ذلك.

جدول رقم (15)

نتائج تحليل التباين الأحادي (One-Way Anova) لتحديد الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة وفقًا لمتغيّر الخبرة على الأداة ككل وعلى كل مجال من مجالاتها

المتغيّر التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة
المجال الأول: دمج التقنية في التعلم	بين المجموعات	.239	2	.119	1.918	.149
	داخل المجموعات	19.837	319	.062		
	المجموع	20.076	321			
المجال الثاني: بيئات التعلم	بين المجموعات	1.896	2	.948	10.919	.000*
	داخل المجموعات	27.691	319	.087		
	المجموع	29.586	321			
المجال الثالث: الإشراف الإلكتروني	بين المجموعات	.240	2	.120	1.454	.235
	داخل المجموعات	26.347	319	.083		
	المجموع	26.588	321			
الكلي	بين المجموعات	.605	2	.303	7.767	.101
	داخل المجموعات	12.429	319	.039		
	المجموع	13.034	321			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يلاحظ من الجدول رقم (15) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) لمتغيّر سنوات الخبرة على المقياس ككل، وعلى مجالي (دمج التقنية في التعليم والإشراف الإلكتروني)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) تبعاً لهذا المتغير في مجال بيئات التعلم، ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات استجابات الأفراد في مجال بيئات التعلم وفقًا لمتغيّر سنوات الخبرة، فقد تمّ إجراء

المقارنات البعدية باستخدام اختبار شافيه والجدول رقم (16) يبين ذلك.

جدول رقم(16)

نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية وفقًا لمتغيّر سنوات الخبرة لمجال بيئات التعلم

سنوات الخبرة	(1 إلى5)	(6 إلى 10)	أكثر من 10 سنوات
(1 إلى 5)	—	-0.019	-0.051
(6 إلى 10)	-0.019	—	-0.032
أكثر من 10 سنوات	0.051	0.032	—

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤ 0.05).

يلاحظ من الجدول رقم (16) وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) في مجال بيئات التعلم وفقًا لمتغيّر سنوات الخبرة لصالح الأفراد ذوي المتوسط الموجب، وهم ذوو سنوات الخبرة (أكثر من 10 سنوات)، وقد يعود ذلك لاستشعارهم أكثر من غيرهم للأدوار التي يقوم بها المشرف التربوي؛ وذلك نتيجة لخبرتهم التربوية الغنية، وهذه النتيجة تختلف عن نتائج دراسة (شاهين، 2015م)، والتي لم تسجل فروقاً تعود للخبرة، وقد يعود هذا الاختلاف لاختلاف مجتمع الدراسة؛ حيث تم تطبيق الدراستين في منطقتين مختلفتي الظروف والمؤثرات.

حادي عشر- الخاتمة:

خلصت نتائج هذه الدراسة إلى أن المشرف التربوي يمارس دوره في عصر المعرفة، كما يدركه المعلمون والمعلمات في مدينة عرعر، بدرجة متوسطة في جميع المجالات المحددة دمج التقنية بالتعليم، بيئات التعلم، الإشراف الإلكتروني ، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات افراد العينة تعود لمتغيري الجنس والتخصص، ووجود فروق في مجال بيئات التعلم تعود لمتغيري المرحلة وسنوات الخبرة، فيما لا توجد فروق في مجالي دمج التقنية بالتعليم والإشراف الإلكتروني تعود لهذين المتغيرين.

ثاني عشر- التوصيات والمقترحات:

- عقد دورات تدريبية متخصصة للمشرفين التربويين في مجالات (دمج التقنية في التعليم، بيئات التعلم، الإشراف الإلكتروني)، مما قد يسهم في دمج خبرات المشرف التربوي بمتطلبات العصر، وتطوير ممارساته الإشرافية، على ضوء إدراكه للمتغيرات، مع تكليفه بنقل خبراته في هذه الدورات للمعلمين.
- تفعيل عملية المتابعة الجادة لأداء المشرف التربوي وتقويمه، وذلك من قبل الجهات المختصة في إدارات التربية والتعليم في ضوء ما تتطلبه خصائص عصر المعرفة.
- تطوير البرامج التدريبية التي تقدمها كليات التربية للمشرفين التربويين بما يتناسب مع متطلبات العصر.
- تطبيق دراسة مماثلة لهذه الدراسة في بيئات أخرى ومقارنتها بنتائج هذه الدراسة.

- إجراء دراسة ميدانية للاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في عصر المعرفة.
- إجراء دراسة ميدانية للاحتياجات التدريبية للمعلمين في عصر المعرفة.

المصادر والمراجع

أولاً- المصادر والمراجع العربية:

أحمد، محمد جاد. (2008م). التجديد التربوي في التعليم قبل الجامعي. القاهرة: العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

الأحمدي، عدنان. (2015م). دمج التقنية في التعلم لمحات سريعة. استرجع من: https://www.wiziq.com/tutorial/671548.

آل طالب، علي إبراهيم. (2008م). الكفاءة الداخلية لنظام الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، المملكة العربية السعودية: جامعة الإمام محمد سعود الإسلامية.

الأمم المتحدة. (2003م). تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام 2003: نحو إقامة مجتمع المعرفة. برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، عمان، الأردن: المطبعة الوطنية.

البابطين، عبدالرحمن عبدالوهاب. (2005م). المعوقات التي تحد من فاعلية الممارسات الإشرافية كما يراها المشرفون التربويون بمدينة الرياض. دراسات تربوية ونفسية: مجلة كلية التربية، الزقازيق، 20(50)، 223-258.

بوعشة، مبارك وبن منصور، ليليا. (2012م). إدارة المعرفة كتوجه إداري حديث للمنظمات في عصر العولمة. المؤتمر الدولي عولمة الإدارة في عصر العولمة، 15-17 ديسمبر 2012 ، طرابلس، لبنان: جامعة جنان.

بيزان، حنان الصادق. (2013م). التحول من مجتمع المعلومات إلى مجتمع المعرفة رؤية استشرافية. المجلة الأردنية للمكتبات والمعلومات، 1(48)، 9-47.

الجميل، عبدالله حمود. (2003م). مدى تطبيق المشرفين التربويين لوظائفهم في ضوء آلية الإشراف التربوي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في منطقة حائل التعليمية. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى.

حيدر، عبداللطيف حسين. (2004م). الأدوار الجديدة لمؤسسات التعليم في الوطن العربي في ظل مجتمع المعرفة. مجلة كلية التربية بجامعة الإمارات، 19 (21)، 1- 44.

الخطيب، محمد وعبدالحليم، حسين. (2004م). المدرسة وتوطين ثقافة المعلوماتية – نموذج التعليم الالكتروني. ندوة العولمة وأولويات التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية: الرياض.

ربيع، محمد عبدالعزيز. (2005م). الإبداع والمعرفة في عصر العولمة، المؤتمر العلمي الرابع للموهوبين والمتفوقين، 16- 18 يوليو، الأردن: عمان.

رضوان، رأفت. (1997م). النظام الدولي للمعلومات: موقع الوطن العربي على خريطة العالم الجديد. سلسلة قضايا استراتيجية، المركز العربي للدراسات الاستراتيجية، 2(12)، 55-91.

الزيودي، ماجد محمد. (2012م). دور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لمشروع تطوير التعليم نحو الاقتصاد المعرفي (ErfKE) في تنمية المهارات الحياتية لطلبة المدارس الحكومية الأردنية. المجلة العربية لتطوير التفوق، 3(5)، 84 - 107.

السلطان، فهد سلطان. (2004م). المدرسة وتحديات العولمة: التجديد المعرفي والتكنولوجي نموذجاً. ندوة العولمة وأولويات التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية: الرياض.

شاهين، عبدالرحمن بن يوسف. (2015م). درجة امتلاك وممارسة كفايات الإشراف التربوي المعاصر في ضوء خصائص مجتمع المعرفة بمنطقة المدينة المنورة. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 4(6)، 76-100.

الشريفي، شوقي. (1421هـ). معجم مصطلحات العلوم التربوية. الرياض: مكتبة العبيكان.

الشمراني، محمد. (1429هـ). الإشراف الإلكتروني: مفهومه أهدافه إجراءاته التطبيقية، لقاء مديري إدارات الإشراف التربوي (ورقة عمل)، 30/ 2 - 2/ 3/ 1429 هـ، المملكة العربية السعودية: محافظة الأحساء.

الصباغ، عماد عبدالوهاب. (2002م). إدارة المعرفة ودورها في إرساء أسس مجتمع المعلومات العربي. المجلة العربية

للمعلومات، جامعة قطر، 23 (2)، 37-56.

عثمان، عبدالرحمن صوفي وعرفان، محمود. (2007م). تحديات الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية في ظل مجتمع المعرفة. أوراق مؤتمر مجتمع المعرفة: التحديات الاجتماعية والثقافية واللغوية في العالم العربي حاضراً ومستقبلاً (ص: 183-216)، 2-4 ديسمبر 2007، مسقط، عمان: جامعة السلطان قابوس.

عطوي، جودت عزت. (2001م). الإدارة التعليمية والإشراف التربوي أصولها وتطبيقاتها. ط1، عمان: الدارة العلمية الدولية ومكتبة دار الثقافة للنشر.

علي، أحمد. (2012م). مفهوم المعلومات وإدارة المعرفة. مجلة جامعة دمشق، 28(1)، 475 - 512.

العلي، عبدالستار وقنديلجي، عامر وعيسى، غسان. (2006م). المدخل إلى إدارة المعرفة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

فهمي، عاطف عدلي. (2007م). تنظيم بيئة تعلم الطفل. ط2، عمان: دارة المسيرة للنشر والتوزيع.

المغيدي، الحسن محمد. (2002م). آراء المشرفين التربويين والمعلمين نحو مهام المشرف التربوي في محافظة الأحساء التعليمية دراسة ميدانية. الندوة الوطنية حول تطوير التعليم الثانوي،1-3 أبريل، سلطنة عمان: مسقط.

نجم، عبود نجم. (2005م). إدارة المعرفة: المفاهيم والاستراتيجيات والعمليات. ط1، عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

وزارة التربية والتعليم. (2008م). الإشراف التربوي في عصر المعرفة. وكالة الوزارة للتعليم، الادارة العامة للإشراف التربوي.

اليونسكو. (2005م). التقرير العالمي لليونسكو: من مجتمعات المعلومات الى مجتمعات المعرفة. منظمة الأمم المتحدة، فرنسا: مركز مطبوعات اليونسكو.

ثانيا - المصادر والمراجع الأجنبية:

References

Aaltaleb, A. (2008). *The internal efficiency of educational supervision system in the Kingdom of Saudi Arabia. (in Arabic)*. (Unpublished PhD thesis). The Islamic University of Imam Mohammad Bin Saud. Kingdom of Saudi Arabia.

Ahmed, M. (2008). *Educational innovation in pre-University education, (In Arabic)*. Cairo: Science and Faith for Publication and Distribution.

Alahmady, A. (2015). *Technology integration in education*, *quick glances (in Arabic)*. Retrieved from http://www.wiziq.com/tutorial/671548.

Alali, A. (2006). *Introduction to knowledge management (in Arabic)*. Amman: Dar Al- Maseerah for Publications and Distributions.

Albabtain, A. (2005). The constraints that limit the effectiveness of the supervisory practices in educational supervision as seen by supervisors in Riyadh city *(in Arabic)*. *Educational College Journal-* Zagazig University, Egypt, *20*(50), 233-258.

Alghamidi, I. (1435 H). *Suggested educational model to establish educational society within the Islamic Countries (in Arabic).* (Unpublished PhD thesis), Faculty of Dawa & Religious Studies, Islamic University, Kingdom of Saudi Arabia: Medina.

Ali, A. (2012). Information concept and knowledge management *(in Arabic)*. *Damascus University Journal*, *28*(1), 475-512.

Aljameel, A. (2003). *The extent to which educational supervisors apply their jobs in light of Education Supervision mechanism from Teachers and Education Supervisors' Point of View in Ha'el Area (in Arabic)*. (Unpublished MA.), Education College, Um Al-Qura University, KSA.

Alkhatib, M., & Abdelhaleim, H. (2004). School and information culture resettlement – e-learning model *(in Arabic)*. *A Study Introduced to the Globalization and Education Priorities Seminar*, Apr 2004, King Saud University, Kingdom of Saudi Arabia: Riyadh.

Almogheidi, A. (2002). Education supervisors and teachers' opinions towards the education supervisor's tasks in the Governorate of Alhsa: field study *(in Arabic)*. *The National Seminar on the Development of Secondary Education*, 1- 3 Apr., Sultanate of Oman: Muscat.

Alsabbagh, E. (2002). Knowledge management and its

role of in establishing the basis of Arab information society *(in Arabic)*. *Arab Journal of Information*, Qatar University, *23*(2), 37-56.

Alshamrani, M. (1429 H). Electronic supervision: Concept, objectives, and the practical procedures *(in Arabic)*. *Work Paper Presented to the Meeting of Administrations of Educational Supervision*, 30/2/1429 H- 02/03/1429 H., Kingdom of Saudi Arabia: Governorate of Al-Ehsa'a.

Alsharifi, S. (1421 H). *Glossary of terms of educational sciences (in Arabic)*. Riyadh: Al-Abeikan Library.

Alsultan, F. (2004). School and globalization challenges: Knowledge and technological renovation as a model *(in Arabic)*. *A study Introduced to Globalization and Educational Priorities Seminar*, Apr 2004, King Saud University, Kingdom of Saudia Arabia: Riyadh.

Alzyoudi, M. (2012). The Role of information and communication technology in the educational development project towards knowledge economy (ErfKE) in life skills development for governmental school students in Jordan *(in Arabic)*. *Arab Journal for Superiority Development*, *3*(5), 84-107.

Atawi, J. (2001). *Educational management and educational supervision: Origins and applications (in Arabic)*. 1st ed., Amman: Al-Darah Al-Elmyah Al-Dawlyah and Dar Al-Thaqafah for Publishing.

Baran, B., & Cagiltay, K. (2006). Knowledge management and online communities of practice in teacher education. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, *5*(3), 12-19.

Bizan, H. (2013). Transformation from the information society to the knowledge society; an anticipatory vision *(in Arabic)*. *Jordanian Journal of Libraries and Information*, *48*(1), 9-47.

Bu'sha, M., & Bin Mansour, L. (2012). Knowledge management as a modern management approach for organizations in the era of globalization *(in Arabic)*. International Conference: Globalization Management in the Era of Globalization, 15-17 Dec., Tripoli, Lebanon: Jinan University, 2012.

Cano, E., & Gracia, M. (2013). ICT strategies and tools for the improvement of instructional supervision: The virtual supervision, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, *12*(1), 77-87.

Fahmi, A. (2007*). Organizing a child's education environment (in Arabic)*. 2nd ed., Amman: Dar Al-Maseerah for Publications and Distributions.

Hyder, A. (2004). Educational institutions new roles in the Arab World in the light of knowledge society *(in Arabic)*. *Education College Journal in Emirates University*, *19*(21), 1-44.

Kim, D. & Lee, J. (2014). A study on improving information processing abilities based on PBL. *Turkish Online Journal of Distance Education-*TOJDE, *15*(2), 41-52.

Kostos, C. (2006). Learning in the knowledge age, where the individual is at the center of learning strategy and organizational success. *Australian Journal of Adult Learning*, *45*(1), 74-83.

Massanari, C. (2001). *SEA leadership skills, and requirements, responsibilities and general supervision of the education of children and youth*. Logan. Mountain Plains Regional Resource Center, USA: Utah State University.

Ministry of Education. (2008). *Educational supervision within the knowledge era (in Arabic)*. Agency of the Ministry of Education, General Directorate of Educational Supervision.

Najem, A. (2005). *Knowledge management: Concepts, strategies and operations (in Arabic)*. 1st ed., Amman: Al-Warraq for Publishing and Distributing.

Othman, A., & Erfan, M. (2007). Challenges of the professional practice of social service, in the knowledge society *(in Arabic)*. *Knowledge Society Conference Papers: Social, Cultural and Linguistic Challenges in the Arab World in the Present and Future* (pp. 183-216), 2- 4 Dec., Muscat, Oman: Sultan Qaboos University.

Parker, M. (1999). The effects of shared internet science learning environment on academic behaviors. *Society for Information Technology, Teacher Education International Conference,* 28 Feb. - 4 March, USA: San Antonio, TX.

Rabea, M. (2005). Creativity and knowledge in the era of globalization (*in Arabic*), *Fourth Scientific Conference for Talented and Superiors*, 16-18 July, Jordan: Amman.

Radwan, R. (1997). International information system: Arab world location on new world map *(in Arabic)*. *A Strategic Issues Series*, *Arab Center for Strategic Studies*, *2*(12), 55-91.

Shaheen, A. (2015). Possession and efficient practice of recent educational supervision in the light of the properties of knowledge society in Medina *(in Arabic)*. *Specialized Educational International Journal*, *4*(6), 76-100.

Taylor, M. (2005). Leadership requirements for the future of information services. *Journal of Administration*, *20*(3-4), 9-24.

UNESCO. (2005). International UNESCO report: *From information societies into knowledge societies (in Arabic).* Cairo, Egypet: UNESCO Publishing Center.

United Nations. (2003). *Arab human development report: Toward a knowledge-based society*. United Nations' Development program, Amman, Jordan: The National Printing Press.

Wingard, J. (2000). *Corporate education and new information technologies: Executive perceptions of implementation barriers*. (Unpublished PhD thesis), University of Pennsylvania, USA.

Wood, D. (2007). Professional learning communities: Teachers, knowledge, and knowing. *Journal of Theory into Practice*, *46*(4), 281- 290.

المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية بكلية التربية والآداب بتربة جامعة الطائف

مسفر عيضه مسفر المالكي (*)

جامعة الطائف

(قدم للنشر في 1437/02/7هـ؛ وقبل للنشر في 1437/09/10هـ)

ملخص البحث: هدف البحث الحالي إلى تحديد المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية وعلاقتها ببعض المتغيرات النوعية (الجنس، التخصص) في برنامج الدبلوم التربوي بكلية التربية والآداب بتربة جامعة الطائف. للتحقق من هدف البحث، استخدم الباحث المنهج الوصفي، واستخدم استبانة مكوناً من أربعة محاور رئيسة، اندرج تحتها 32 عبارة، تم تطبيق الاستبانة على عينة قوامها (100) طالب وطالبة، وقد أظهرت النتائج أن من أبرز مشكلات التربية العملية كانت: (المشكلات المتعلقة بالمعلم المتعاون)، حيث أشارت النتائج إلى أن الدرجة الكلية لتلك المشكلات جاءت كبيرة، تلي ذلك: (المشكلات المتعلقة بالمدرسة)، (المشكلات المتعلقة بالطالب المعلم)، (المشكلات المتعلقة بالمشرف الأكاديمي)، جاءت نتائج الدرجة الكلية لتلك المحاور والمشكلات بدرجة متوسطة. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات مشكلات التربية العملية تعزى إلى الجنس(ذكر/ أنثى)، وذلك لصالح الذكور، في حين لم تظهر أية فروق دالة إحصائيا ترجع لمتغير التخصص الأكاديمي (علمي/ إنساني).

الكلمات المفتاحية: التربية العملية، المشكلات، الطالب، المعلم، الدبلوم التربوي بجامعة الطائف.

*****

The Problems that Face Male and Female Students of Practicum at the Faculty of Education and Arts, Turabah Branch, Taif University

Mesfer Eiddah Mesfer Al-Malki (*)

University of Taif

(Received 19/11/2015; accepted 15/06/2016)

Abstract: The research aims to identify the current problems faced by the students of practicum and its relation with some qualitative variables like sex and specialization, in the diploma in education program at the Faculty of Education and Arts, Taif University, Turabah Branch.To achieve that the goals of the research, the researcher used the descriptive analytical method, and used a questionnaire that is composed of four main axes under which a group of 32 phrases falls. The questionnaire was applied to a sample of (100) students. The results showed that the problems of teaching assistants are most prominent, which got a big questionnaire score. As for "school-related problems", "problems related to students and teachers" and "academic advisor problems", the total score came with moderate results. The results also showed a significant difference between the mean practical education problems attributed to sex (male/female), in favor of males while no statistically significant differences appeared due to the variable of academic specialization (scientific/literary) .

Keywords: Practical education, Problems, The Student, The Teacher, Educational diploma at the University of Taif.

(*) للمراسلة:

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد بكلية التربية والآداب بتربة جامعة الطائف، ص ب. 11111، الطائف 21944، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Assistant Professor of Methodology & Curricula, Faculty of Education and Arts, Turabah Branch, Taif University, P.O.Box 11111, Taif 21944, Kingdom Saudi Arabia.



DOI: 10.12816/0031336

e-mail: mesfer909@hotmail.com

المقدمة

تعد التربية العملية البداية الأولى نحو تطبيق ما تعلمه الطالب المعلم من معارف ومهارات واتجاهات نظرية، مما يساعده على اكتساب الكفايات التعليمية اللازمة لأداء مهامه، وهذا ما أكده المربون من أهمية التربية العملية في بناء شخصية الطالب المعلم من خلال ملاحظته وتعاونه واحتكاكه مع معلم لديه خبره وممارسة لمهارات التدريس.

ويرى (يونس، 2008م، ص:196) أن التربية العملية هي الأساس الذي يعد الطلبة المعلمين أكاديمياً ومهنياً؛ ليسهم بشكل كبير في إنجاح عملية التعليم، كما أنها تتيح له التطبيق العملي لما تعلمه في الجامعة من مقررات نظرية في التربية وعلم النفس وإدارة الصف وطرق التدريس، مما يوفر له فرصة جيدة لتكامل المعرفة الأكاديمية في مجال التخصص والمعرفة التربوية المهنية.

وتعد التربية العملية من أهم العناصر الأساسية في برنامج الإعداد التربوي، حيث يصبح البرنامج بدونها برنامجاً نظرياً عديم الفائدة.

وهذا ما أكده (أبو لبدة والخليلي وأبو زينة، 1996م)، أن التربية العملية فرصة تُهيِّئُها كلية التربية لطلبتها؛ من أجل وضع كل ما اكتسبوه من معارف ونظريات ومهارات واتجاهات موضع التنفيذ، تحت إشراف متخصص يكفل لهم تغذية راجعة مناسبة تساعدهم على تعديل سلوكهم التعليمي وتطويره وتشجعهم على اختيار وتطبيق وتقويم ما يرونه مناسباً من طرق تدريس وتقنيات تربوية.

ويرى (أبو الهيجاء، 2002م، ص:45) أنها الفترة التي يلتحق فيها الطالب المعلم بإحدى مدارس التدريس ليمارس مهنة التدريس؛ حتى يكتسب كل مهاراتها داخل الفصل وداخل المدرسة، أي أن يقوم بتدريس مجموعة من الحصص تحت إشراف المختصين؛ من أجل إكسابه مهارات التدريس.

وتعد التربية العملية بمثابة الخبرة الواقعية، التي يتم من خلالها تدريب الطلاب في كلية التربية على طرائق التدريس وأساليبه واستراتيجياته، في ضوء ما تعلموه من مساقات علمية ونظرية وتربوية وتخصصية، خلال برنامج الدبلوم التربوي، وبما يسهم في إكسابهم الكفايات التدريسية؛ حيث تعد مكوناً أساسياً في برنامج الدبلوم العام للتربية، ولا يخلو من وجود بعض المشكلات والصعوبات التي قد تعترض طريقه.

هذا ويتفق الباحث مع ما جاء به كل من (عطية والهاشمي، 2008م؛ عياد، 2013م). حول أهمية التربية العملية في البرنامج التربوي؛ لكونها الجانب التطبيقي الذي يكتسبه الطالب المعلم من خبرات نظرية، فهي العمود الفقري للبرنامج التربوي.

إنه لا يمكن أن تحقق التربية العملية أهدافها إلا عندما تتم في ظروف طبيعية، يشارك فيها: الطالب، والمعلم، والمشرف، والمعلم المتعاون وإدارة المدرسة،

وتؤثر فعالية أدوار هذه الأطراف تأثيراً إيجابياً أو سلبياً على واقع التربية العملية.

ويرى الباحث أنه نتيجة لالتحاق العديد من الخريجين ببرنامج الدبلوم التربوي بكليات التربية بجامعة الطائف وفروعها، ومع تزايد الأعداد إلى الحد الذي يثير معه التساؤلات حول المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية، وما يرتبط منها بالأطراف المشاركة في برنامج التربية العملية –المعلم المتعاون، المدرسة المتعاونة، المشرف الأكاديمي، ألخ– خاصة مع اختلاف الجنس وبعض المتغيرات الأخرى.

بالإضافة لما يلاقيه برنامج الإعداد من عناية الجهات المعنية، وما أشارت إليه العديد من البحوث والدراسات التربوية حول أهمية برنامج التربية العملية، وإلى ضرورة بذل المزيد من العناية بالتربية العملية وبرامجها، مثل دراسات: (عياد، 2013م، العليمات، 2009م، الشاعر، 2010م، العبادي، 2004م). الأمر الذي حدا بالباحث استشعار وجود مشكلة بحثية تستحق البحث والدراسة في ضوء بعض المتغيرات وما آلت أيه نتائج العديد من الدراسات السابقة. ولعل هذا البحث يجرى استقصاءً لتلك المشكلات التي تواجه الطلاب المعلمين في التربية العملية؛ مما يساعد على معرفة المتغيرات المرتبطة وإيجاد الحلول لها.

هذا وقد تولدت مشكلة البحث الحالي خلال الإشراف المباشر على مجموعة من طلاب التربية العملية، حيث لاحظ الباحث وجود بعض المشكلات التي يواجهها طلاب وطالبات التربية من خلال برنامج الدبلوم التربوي، إلا أنه لم يتم تحديد المشكلات والمعوقات التي تواجههم تحديداً دقيقاً، حتى يتم تقليص الفجوة بين النظرية والتطبيق.

أولاً- مشكلة البحث:

تمثلت مشكلة البحث في: الحاجة الملحة إلى معرفة المشكلات التي يواجهها طلاب وطالبات التربية العملية ببرنامج الدبلوم التربوي بكلية التربية والآداب بفرع جامعة الطائف بتربة خلال تدريبهم في المدارس.

وتتحدد مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

ما المشكلات التي تواجه طلبة وطالبات التربية العملية بكلية التربية والآداب بفرع جامعة الطائف في تربــة؟

يتفرع من السؤال الرئيس السابق الأسئلة التالية:

1 – ما المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالطالب المعلم؟

2 – ما المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالمعلم المتعاون؟

3 – ما المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالمدرسة؟

4 – ما المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالمشرف الأكاديمي؟

5 – هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمجالات

مشكلات التربية العملية تعزى لاختلاف الجنس؟

6 - هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمجالات مشكلات التربية العملية تعزى لاختلاف التخصص؟

ثانياً- أهداف البحث:

تتمثل أهداف البحث الحالي في الآتي:

1 - الكشف عن أهم مشكلات طلاب وطالبات التربية العملية في كلية التربية والآداب بتربة المتعلقة بالطالب المعلم.

2 - التعرف على مشكلات طلاب وطالبات التربية العملية في كلية التربية والآداب بتربة المتعلقة بالمعلم المتعاون.

3 - التعرف على مشكلات طلاب وطالبات التربية العملية في كلية التربية والآداب بتربة المتعلقة بالمدرسة.

4 - التعرف على مشكلات طلاب وطالبات التربية العملية في كلية التربية والآداب بتربة المتعلقة بالمشرف الأكاديمي.

5 - إظهار فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات التربية العملية في كلية التربية والآداب تربة تعزى لمتغير الجنس.

6 - إظهار فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات التربية العملية في كلية التربية والآداب بتربة تعزى لمتغير التخصص.

ثالثاً- حدود البحث:

يلتزم البحث بالحدود التالية:

1 - اقتصر البحث على المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية ببرنامج الدبلوم التربوي والمتعلقة بالطالب المعلم، المعلم المتعاون، والمدرسة، والمشرف الأكاديمي.

2 - اقتصر تطبيق البحث على فرع جامعة الطائف بمحافظة تربة، في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعة 1435/ 1436هـ.

رابعاً- أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي في الجوانب التالية:

1 - مساعدة القائمين على برنامج الدبلوم التربوي في كلية التربية ببعض الحلول والمقترحات والتوصيات التي تسهم في علاج العديد من المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات برنامج التربية العملية وبرامج إعدادهم أكاديميا.

2 - مساعدة صانعي القرار في تذليل العقبات والمعوقات التي تواجه طلاب وطالبات برامج التربية العملية، وإعادة النظر في بعض جوانبها من أجل تسهيل سبل الأداء والارتقاء بمستوى الخريجين.

3 - تقديم بعض النتائج التي تفيد الباحثين في مجال التربية وعلم النفس والمرتبطة ببعض المتغيرات

البحثية وثيقة الصلة بالتربية العلمية ومشكلاتها في المدارس ومؤسسات التعليم المختلفة.

4 - قد تسهم نتائج البحث في مساعدة الطلاب والطالبات المعلمين في التعامل الأفضل مع المشكلات التي تواجههم أثناء التدريب الميداني.

خامساً- مصطلحات البحث:

5-1 - التربية العملية:

ترى (عبدالسميع وحواله، 2005م) أن التربية العملية هي برنامج تدريبي علمي تقدمه كليات التربية على مدى فترة زمنية محدودة وتحت إشرافها، حيث يهدف هذا البرنامج إلى إتاحة الفرصة للطلاب المعلمين لتطبيق ما تعلموه من معلومات وأفكار ومفاهيم نظرية تطبيقاً عملياً في أثناء قيامهم بمهام التدريس الفعلي في المدرسة. يرى (أبو ريا، 2007م) أن التربية العملية تعد التطبيق الميداني للخبرات التربوية بما تتضمنه من معارف ومهارات واتجاهات وقيم وأساليب عمل تساعد على إعداد المعلم وتربيته.

وحددهـــــا (أبو شندي، وأبو شعـــيره، وغباري،2009م)، بأنها فترة التطبيق العملي للدارسين بكلية العلوم التربوية؛ لإكسابهم الخبرات التربوية من خلال معايشتهم لمعارف، وقيم، واتجاهات، ومهارات، وتطبيقها أدائياً في المدرسة؛ لكسب مهارات تدريسية وفق مراحل المشاهدة، والمشاركة، والممارسة، والتقويم.

ويحددها الباحث إجرائيا بأنها: فترة زمنية في برنامج الدبلوم التربوي بكلية التربية والآداب بتربة يقوم بها الطالب المعلم؛ لاكتساب كفايات ومهارات التدريس، تحت إشراف مختص، يقوم بتوجيهه إلى استخدام أساليب وطرق واستراتيجيات تدريسية.

5-2 - المشكلات:

ويرى (عبد الرحمن، 1989م، ص:150) بأنها صعوبة أو عقبة محسوسة للفرد تحول بينه وبين تحقيق أكبر قدر ممكن من التوافق النفسي والاجتماعي والصحي والمدرسي.

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: الصعوبات التي تواجه الطالب-المعلم أثناء التربية العملية، وهذه الصعوبات تعد عائقاً يحول بينه وبين أهدافه، منها ما يتعلق بالمشرف الأكاديمي، ما يتعلق بالمدرسة، ما يتعلق بالمعلم المتعاون، ومنها ما يتعلق بالطالب نفسه سواء كانت نفسية أو اجتماعية أو مهنية.

5-3 - الطالب المعلم: هو الطالب المسجل في مساق التربية العملية في برنامج الدبلوم التربوي بكلية التربية والآداب بتربة، والذي يتلقى تدريبه في إحدى المدارس التي تقع في نطاق الحيز الجغرافي للطالب وفرع الجامعة.

5-4 - المعلم المتعاون: هو معلم معين رسمياً بوزارة التعليم ويعمل رسمياً بمدارسها، ويكلف بمساعدة الطالب المعلم على القيام بعمليات التدريس التدريجي، حيث يتابعه ويرشده ويسمح له بتنفيذ بعض الحصص أو المواقف التعليمية تحت إشرافه ورقابته، كما

يقوم بتقويم سلوك وممارسات الطالب المعلم جزئياً، بالتعاون مع المشرف الأكاديمي ومدير المدرسة.

5-5 – المشرف الأكاديمي: هو أحد أعضاء هيئة التدريس أو معاونيهم، وهو فرد معين رسميا من قبل الجامعة؛ لمتابعة الطالب وإرشاده والإشراف عليه، إلى جانب عمليات تقويمه وتقييمه أثناء تنفيذ برنامج التربية العملية.

سادساً- أدبيات البحث:

6-1 – التربية العملية وأهميتها:

تعد التربية العملية عنصراً مهماً في برنامج الدبلوم التربوي ومرحلة تحضيرية لزيادة خبرات التدريس ومهاراته، فهي الميدان الحقيقي الذي يتضح من خلاله الاتجاه الفعلي نحو مهنة التدريس.

ويتفق الباحث مع ما أوردته دراسات: (الفتلاوي، 2004م؛ العليمـــــات، 2009م؛ Reid, 2011)، في أن التربية العملية تتجلى أهميتها في النقاط التالية:

- التعريف بطبيعة العملية التعليمية، وتكوين اتجاهات معينة إزاءها.
- تمكين الطالب المعلم من اكتساب مجموعة من المعلومات والمهارات والاتجاهات، لأجل أن يفيد منها مستقبلاً في مهنة التعليم، ويجعلها مرشداً له فيما يواجهه من صعوبات في مواقف تعليمية مختلفة.
- تخفيف القلق الذي ينتاب الطالب المعلم عند بدء خوضه مجال التدريس، من خلال علمه ودرايته بنظريات إدارة الصف وتصميم التدريس وطرائقه، وتلقيه تدريبات خلال أيام المشاهدة في المدارس.

كما أن التربية العملية تساعد المتدرب على التعرف على مشكلات الميدان التربوي، وطرق حل هذه المشكلات، إضافة إلى إتاحة الفرصة أمامه لاكتساب المهارات التربوية.

6-2- مشكلات التربية العملية:

تعد التربية العملية الخبرة الأولى التي يمر بها الطالب المعلم، ومن الطبعي أن يمر ببعض المشكلات التي تواجهه، لاسيما في ظل عدد من العناصر المعنية بتنفيذها، وقد استطاع الباحث من خلال الدراسات والبحوث التربوية، و قيامه بدراسة استطلاعية Pilot Study شملت بعض الأسئلة المفتوحة لبعض المشكلات التي تواجه الطالب المعلم واتضح أنها تتركز(بالطالب المعلم، وبالمعلم المتعاون، وبالمدرسة المتعاونة، وبالمشرف الأكاديمي) وسوف يلقي الباحث الضوء على هذه المشكلات:

6-2-1 – مشكلات متعلقة بالطالب المعلم:

تتعدد المشكلات التي تواجه الطالب المعلم والتي تؤثر على التربية العملية فيرى (راشد، 1996م). أن أهم هذه المشكلات ما يلي:

ضعف مستوى كثير من الطلبة المعلمين في تخطيط

وإعداد دروسهم، وعدم تمكنهم من المادة العلمية التي يدرسونها، وضعف القدرة على مواجهة الطلاب واستخدامهم أساليب تقليدية وندرة استخدام الوسائل التعليمية.

ويرى (الأحمد،2005م) أن مشكلات الطالب المعلم تتركز في عدم صياغة الأهداف السلوكية، وصعوبة الملاحظة والقياس ،وفشل بعض الطلبة في مهارة طرح الأسئلة الصفية .

وعطفاً على ما سبق يرى الباحث أن الخجل والخوف والرهبة والارتباك وعدم القدرة على ضبط الصف وضعف التخطيط والتنفيذ والتقويم؛، يعد من أبرز المشكلات التي تواجه الطالب المعلم.

6-2-2 - مشكلات متعلقة بالمعلم المتعاون:

يقوم المعلم كغيره بدور مهم في صقل مواهب الطالب المعلم، وإكسابه المهارات التدريسية لتنفيذ الدرس، فضلاً عن التأثر بأسلوبه وشخصيته وطريقة تدريسه.

إلا أن هناك مشكلات مرتبطة بالمعلم المتعاون منها ما أورده (فيفر ودنلاب، 2001م، ص: 218). أن يقف المعلم المتعاون موقفاً متطرفاً من الطالب المتدرب، فهو إما أن يتركه يغرق في المهمات التدريسية أو يطفو عليها، فعندما يصل الطالب المتدرب إلى المدرسة لأول مرة فقد يترك له المعلم المتعاون الصف ويتركه مع الطلاب دون البدء بفترة المشاهدة.

بينما يورد (حسن ودلول،2001م، ص: 84). أن أبرز المشكلات المتعلقة بالمعلم المتعاون هي:

- الاتجاه السلبي لبعض المعلمين المتعاونين نحو التربية العملية والطلاب المتدربين من حيث إنهم يضيعون عليهم الحصص وأنهم يضطرون إلى إعادة تلك الحصص.

- تدخل المعلم المتعاون في تدريس الطالب المعلم وإظهار عيوبه مما يسبب له الحرج والإحباط وضعف الثقة أمام التلاميذ.

ويرى الباحث أن هناك مشكلات أخرى تتعلق بالمعلم المتعاون ومنها:

عدم متابعة المعلم المتعاون للطالب المعلم بانتظام خلال فترة التربية العملية، وعدم تدريبه تدريباً مصغراً قبل البدء بالتربية العملية، وكذلك ضعف اختيار المعلم المتعاون الذي لديه القدرة على تزويد الطالب المعلم بالأساليب والاستراتيجيات التدريسية التي يمكن أن يفيد منها.

6-2-3 مشكلات متعلقة بالمدرسة:

لا يقل دور المدرسة عن غيرها في التعاون مع الطالب المعلم، فكلما كان التعاون جلياً وواضحاً كلما كانت التربية العملية محققةً لأهدافها، ومن خلال قيام المدرسة بهذا الدور إلا أن هناك بعض المشكلات المتعلقة بها يوردها (راشد، 1996م، ص: 184): عدم وجود أماكن مناسبة لعقد اجتماعات الطلاب المعلمين

مع مشرفيهم سواءً قبل التدريب أو بعده، وكثرة عدد التلاميذ داخل غرف الصف، وعدم توفر الوسائل التعليمية، ووجود صعوبة في الحصول على دليل المعلم لإعداد وتخطيط الدروس.

ويضيف (حمدان، 1992م، ص: 72) أن من أبرز المشكلات المتعلقة بالمدرسة المتعاونة: عدم إمكانية استيعاب بعض المدارس المتعاونة أحياناً للطلبة المعلمين، ومن ثم تخفيض المسؤوليات التعليمية المتاحة، وعدم إطلاع الطالب المعلم على استمارة التقويم الخاصة بالتربية العملية.

وقد أشارت دراسة (ياسين، 2002م، ص:80) إلى مجموعة من المشكلات المتعلقة بالمدرسة نذكر منها:

عدم تعريف الطالب المعلم بالنظم واللوائح المدرسية، وعدم إتاحة الفرصة للطالب المعلم للمشاركة ببعض أوجه النشاط المدرسي.

6 – 2 – 4 – المشكلات المتعلقة بالمشرف الأكاديمي:

للمشرف الأكاديمي دور فعال في إنجاح التربية العملية، فهو المرشد والموجه والميسر لإكساب الطالب المعلم الخبرات التدريسية وتقديم العون والتوجيه والتغذية الراجعة وحل المشكلات التي تعترضه، ومع قيام المشرف الأكاديمي بهذا الدور إلا أن هناك بعض المشكلات المتعلقة به والتي تشير إليها دراسة (ياسين، 2002م) ومنها عناية المشرف الأكاديمي ببعض الطلاب دون غيرهم، ومجاملته لإدارة المدرسة على حساب الطالب المعلم، والاستهانة برأيه والتدخل في تدريسه أثناء تنفيذه للموقف التعليمي.

وترى (النجاجي، 1996م) أن أبرز المشكلات هو عدم انتظام المشرف الأكاديمي في الحضور، وقلة حرصه على الاجتماع بالطلبة المعلمين لمناقشة مشكلاتهم ومحاولة حلها.

ويذكر (دياب، 2001م). أن من أبرز المشكلات المتعلقة بالمشرف الأكاديمي قلة عدد المشرفين الأكاديميين، مما يؤدي إلى الإشراف على تخصصات مختلفة، واختلاف مستوى تقدير الدرجات والتقويم من مشرف إلى آخر لغياب الأسس العامة للتقويم.

ويرى الباحث أن من ابرز المشكلات المتعلقة بالمشرف الأكاديمي عدم إسهامه في تذليل الصعوبات التي تواجه الطالب المعلم، وتعارض ملاحظات المشرف مع المعلم المتعاون ومدير المدرسة، واعتماد المشرف على تقرير المدرسة في تقويم الطالب المعلم، وضعف التواصل بين المشرف الأكاديمي والطالب.

سابعاً- الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض لبعض الدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة:

هدفت دراسة خوالده وأحميده والحجازي (2010م)، إلى معرفة المشكلات التي تواجه عينة قدرها 100 طالب من الطلبة المعلمين تخصص تربية الطفل بكلية الملكة رانيا للطفولة بالأردن، استخدمت

هذه الدراسة الاستبانة كأداة للبحث. أظهرت نتائج الدراسة أن من المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين: مشكلات تتعلق بالروضة المتعاونة، برنامج التربية العملية، شخصية الطالب المعلم، الإشراف على التربية العملية، المعلمة المتعاونة، وتخطيط وتنفيذ الدروس. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين مشكلات التربية العملية، وكانت لدى الإناث أكثر حدة وأعلى من المشكلات التي تواجه الذكور، في حين لم يوجد فروق تعزى لمتغير المعدل التراكمي للطلبة.

وهدفت دراسة القاسم (2007م) لمعرفة المشكلات التي تمنع تدريب الطلاب المعلمين في برنامج التربية العملية بجامعة القدس المفتوحة. وطبقت الدراسة على عينة من (438) من الطلاب المعلمين. وأظهرت نتائج الدراسة أن مجال توفير الإمكانات حصل على المرتبة الأولى من حيث ظهور المشكلات في حين أن مجال التعاون من جانب المعلم المتعاون حصل على المرتبة الأخيرة، وبينت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لجنس المعلم، في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزي للمنطقة التعليمية، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للمعدل التراكمي للطالب المعلم.

وفي دراسة (Walelign & Fantahun, 2006) والتي هدفت لمعرفة المشكلات التي تواجه معلمي الصف المتدربين مدة التطبيق الميداني الذي ينفذ خلال العام الجامعي الأخير للطلبة، وكانت عينة الدراسة من 285 طالباً وطالبة، وكانت النتائج أن البرنامج ينفذ بدرجة ملائمة، لكن لنقص في الإمكانات، وأن النظام الإداري لا يعطي عناية كافياً لتحقيق الاحتياجات للمتدربين ولا يراعي اهتماماتهم.

وأجرى الأسطل (2004م) دراسة هدفت إلى التعرف على المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين بكلية التربية والعلوم الأساسية بجامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا مدة التربية العملية. وقد أشارت النتائج إلى أن أعلى نسبة مئوية في ظهور المشكلات كانت تتعلق بطبيعة برنامج التربية العملية، بينما أقل نسبة مئوية في ظهور المشكلات كانت تتعلق بطبيعة المشرف الأكاديمي، كما أن المشكلات لدى الطالبات المعلمات كانت أكثر حدة من المشكلات لدى الطلاب المعلمين.

وجاءت دراسة: تانج (Tango, 2003) للكشف عن أثر المشكلات التي تواجه الطالب المعلم أثناء تطبيقه للتربية العملية، حيث اختارت سبعة من الطلبة المعلمين من المستوى الثاني التحقوا ببرنامج التربية العملية، وقد استخدمت لجمع البيانات أسلوب المقابلة الشخصية والملاحظة، وقد تعاون مع الباحثة فريق من المشرفين التربويين لزيارة أفراد العينة داخل الفصل، واستمرت الدراسة لمدة عامين. وأشارت النتائج إلى أن هناك مشكلات تواجه الطلاب المعلمين أثناء تطبيق التربية العملية كان من أهمها: أن الطالب المعلم

يواجه صعوبات ومشكلات لدى تعامله مع المعلمين المتعاونين في المدرسة المتعاونة، ومع أقرانه من الطلبة المعلمين، كذلك عدم تكيف الطالب المعلم مع الحياة في البيئة المدرسية مما كان له أثر سلبي عليه.

وهدفت دراسة ياسين (2002م) إلى التعرف على مشكلات التربية العملية الميدانية لدى طلبة كلية التربية الحكومية بغزة، وقد استخدم الباحث استبانة مكونة من 313 طالباً وطالبة، وكانت نتائج الدراسة أن المشكلات الخاصة بالطالب المعلم، كانت تحتل المرتبة الأولى ثم المشكلات التي تتعلق بمدير المدرسة ثم المشكلات التي تتعلق بالمعلم المتعاون ثم مشكلات المشرف التربوي.

وهدفت دراسة القوا (2001م) إلى التعرف على المشكلات التي تواجه الطلبة والمعلمين والمعلمات المتعاونات في قسم الدراسات الإسلامية بكلية التربية جامعة الملك فيصل، وكانت نتائج الدراسة وجود العديد من المشكلات من أهمها: عدم تقدير التلاميذ للطلبة المعلمين، وقلة المساعدة التي يقدمها المعلم المتعاون للطالب المعلم.

وأجرى الدخيل والمزروعي (1997م) دراسة هدفت إلى تحديد نوع المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية في كلية التربية في جامعة أم القرى، من حيث الإدارة المدرسية ومشرف الكلية والمعلم المتعاون وقد أعد الباحثان استبانة على 195 طالباً وطالبة، وكانت نتائج الدراسة أن الطلاب المعلمين يعانون من السلوك الإداري في المدارس، كما يعانون من سلوك الطلاب المتعاونين.

- التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح جلياً من خلال الدراســة الوصفية التحليلية لعدد من البحوث والدراسات السابقة التي عرضت سابقاً أن:

- هذه الدراسات عنيت بالمشكلات التي تواجه الطلاب المعلمين أثناء فترة التربية العملية في المرحلة الجامعية الأولى، دون مرحلة الدبلوم التربوي أو الدراسات العليا، ويعد هذا اتفاقاً بين هذه الدراسات على أهمية دراسة مشكلات الطلاب المعلمين في التربية العملية، لا سيما وأن البحث الحالي يبحث في المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات الدبلوم التربوي.
- لم تتطرق الدراسات السابقة لبحث المشكلات التي ترتبط بالبيئة السعودية عامة، جامعة الطائف خاصة، إلا دراسة الدخيل والمزروعي (1997م) التي عنيت بتحديد نوع المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية في كلية التربية في جامعة أم القرى.
- معظم هذه الدراسات استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، باستخدام استبانة لجمع المعلومات، مما أفاد الباحث في بناء وتطوير أداة البحث الحالي.
- استندت معظم الدراسات السابقة على استخدام التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات

المعيارية، مع حساب قيمة «ت» كأساليب إحصائية.

هذا ومن خلال تحليل الباحث لتلك الدراسات وإطلاعه على عناصرها ومكوناتها، فقد أفاد الباحث منها ومن غيرها من الدراسات، في بناء وتطوير الإطار النظري للبحث الحالي، إلى جانب معرفة وبناء أداة البحث، واشتقاق محاوره وعباراته التي تندرج تحت كل محور.

ثامناً- إجراءات البحث:

8-1 – منهج البحث:

استند الباحث على استخدام وتوظيف المنهج الوصفي المسحي؛ نظراً لأنه يتناسب مع أغراض البحث، وهو المنهج الذي يقوم بدراسة الظاهرة كما هي في الواقع من خلال استجابة جميع أفراد مجتمع البحث، ثم إجراء التحليل الإحصائي المناسب لهذه البيانات؛ لاستخراج النتائج.

8-2 – مجتمع وعينة البحث:

تحدد مجتمع البحث الحالي في طلاب وطالبات الدبلوم التربوي بكلية التربية والآدب بفرع جامعة الطائف بتربة، المسجلين في الفصل الدراسي الثاني من عام 1436هـ، والبالغ عددهم (111) طالباً وطالبة.

تكونت عينة البحث من جميع أفراد مجتمع البحث، حيث تم توزيع عدد (111) استبانة على أفراد العينة من الجنسين، وتم استبعاد عدد (11) استبانة؛ لعدم اكتمالها، ليبلغ عدد الاستبانات التي اعتمدت عليها عمليات التحليل الإحصائي (100) استبانة، والجدول رقم (1) التالي، يبين توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيري البحث.

جدول رقم (1)

توزيع أفراد العينة حسب متغيري البحث

المتغير	الجنس		التخصص		المجموع
	ذكر	أنثى	علمي	أدبي	
عينة الدراسة	40	60	37	63	100
النسبة المئوية	40٪	60٪	37٪	63٪	100٪

8 – 3 – أداة البحث:

تمكن الباحث من تصميم أداة البحث وتطويرها بالإطلاع على بعض الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بموضوع البحث الحالي (القوا، 2001م، يونس، 2008م، الشاعر، 2010م، عياد، 2013م)، بالإضافة إلى إجراء دراسة استطلاعية Pilot Study عن طريق توزيع استبانة تشمل بعض الأسئلة المفتوحة على خمسة عشر طالباً، ممن أتموا التربية العملية في عام 1435هـ؛ وذلك لمعرفة المشكلات التي واجهوها وقت التربية العملية، من خلال ذلك تم تصميم استبانة الدراسة التي تكونت في صورتها الأولية من (32) فقرة، وزعت على أربعة مجالات هي:

- مشكلات متعلقة بالطالب المعلم.
- مشكلات متعلقة بالمعلم المتعاون.
- مشكلات متعلقة بالمدرسة المتعاونة.
- مشكلات متعلقة بالمشرف الأكاديمي.

تضمنت الفقرات على درجة اختبار الطالب المعلم للمشكلة وفق مقياس مدرج من نوع ليكرت الثلاثي

وهي كبيرة= (3) درجات ومتوسطة= (2) درجة وضعيفة= (1) درجة واحدة.

صنفت المشكلات حسب المتوسطات الحسابية من إجابات أفراد العينة:

- (1) وأقـل من (2) ضعيفة.
- أكثر من (2.1) وأقل من (3) متوسطة.
- وأكثر من (3.1) وأقل من (4) كبيرة.

8 - 4 - صدق الأداة البحثية:

تم التحقق من صدق الاستبانة المستخدمة كأداة للبحث الحالي من خلال عرضها على عدد (8) من المحكمين من حملة الماجستير والدكتوراه من جامعة الطائف وجامعة أم القرى، وقد أجرى الباحث التعديلات التي تم اقتراحها من قبل المحكمين بحذف فقرة (عدم معرفتي ببعض اللوائح المنظمة للعمل والتدريس) من محور (المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالطالب المعلم)؛ للتكرار مع العبارة (عدم المعرفة بالأنظمة والتعليمات)، كذلك تعديل صياغة الفقرة (يتعامل المعلم المتعاون معي بفوقية وبأسلوب غير مناسب) إلى (يتعامل مع الطالب/ة المعلم/ة بفوقية) ضمن عبارات محور (المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالمعلم المتعاون)، كما اتفقت الآراء على حذف العبارة (لا تدعم المدرسة عمليات توفير المواد التعليمية والتجهيزات التكنولوجية)؛ للتكرار مع الفقرة (لا توفر المدرسة مواد تعليمية أو أجهزة تقنية) بعد تعديل الصياغة؛ وذلك بمحور (المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالمدرسة)، بهذا استطاع الباحث تحقيق سلامة صياغته، ووضوح إخراج عبارات الاستبانة وتناسقها، إلى جانب تحقيق ارتباطها بمجال البحث وملاءمتها لأغراضه بشكل عام.

وبانتهاء الباحث من تلك الخطوة، أخذت الاستبانة شكلها النهائي، وأصبحت تتألف من أربعة محاور يندرج تحت كل محور عدد من العبارات في صورة مشكلات بعدد (32) فقرة.

8 - 5 - ثبات الأداة البحثية:

للتحقق من ثبات الاستبانة فقد أجرى الباحث على عدد (8) من الطلاب/ الطالبات المعلمين/ المعلمات من غير عينة البحث، وتم حساب ثبات الأداة عن طريق معامل الثبات ألفا كرونباخ، حيث بلغ معامل الثبات الكلي (0.81) وتعد الاستبانة بدرجة عالية من الثبات، وهي نسبة ثبات تؤكد مناسبة استخدام الأداة لأغراض البحث وإجراء الدراسة الميدانية.

جدول رقم (2)

معاملات الثبات على محاور الاستبانة

المجال	الثبات
مشكلات متعلقة بالطالب/ة المعلم/ة.	0.81
مشكلات متعلقة بالمعلم/ة المتعاون/ة.	0.77
مشكلات متعلقة بالمدرسة المتعاونة.	0.82
مشكلات متعلقة بالمشرف/ة الأكاديمي/ة.	0.83
الكلي	0.81

8 – 6 – إجراءات تطبيق البحث:

بعد الانتهاء من حساب صدق وثبات الاستبانة، أجريت الدراسة الميدانية للبحث الحالي بتوزيع أداة البحث على أفراد عينة البحث من الطلاب والطالبات بمساعدة أحد أعضاء هيئة التدريس والمشرفين على برنامج التربية العملية، ثم جمعت الاستبانات، وتمت معالجتها إحصائياً بعد تبويب بياناتها، باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، الإصدار التاسع عشر.

8 – 7 – المعالجات الإحصائية:

قام الباحث بتفريغ بيانات الاستبانات من أجل معالجتها بواسطة برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وأجرى الحسابات والاختبارات الإحصائية التالية:

- استخدام معادلة كرونباخ ألفا لحساب قيمة الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة وثباتها.
- حساب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة على أداة الدراسة ككل، بهدف تحديد درجة ومستوى المشكلات، وحساب الأهمية النسبية لكل منها.
- استخدام اختبار (ت) (T-test) لتعرف دلالة الفروق بين المتوسطات.

تاسعاً- نتائج البحث:

9 – 1 – للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث والذي نصه: (ما المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالطالب/ة المعلم/ة). تم حساب

جدول رقم (3)

الأوزان النسبية لكل فقرة من فقرات محور (المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالطالب المعلم)، (ن= 100)

رقم	الفقرة	متوسط حسابي	انحراف معياري	وزن نسبى	درجة المشكلة
1	لا املك المهارة التدريسية المناسبة.	2.97	1.27	%59.0	متوسطة
2	لدي رهبة من الموقف التدريسي.	2.95	1.28	%59.0	متوسطة
3	عدم المعرفة بالأنظمة والتعليمات.	2.45	1.31	%47.0	متوسطة
4	أجد فجوة بين ما تم دراسته والواقع العملي.	3.93	1.17	%61.0	كبيرة
5	ضعف التعامل مع المواقف الطارئة.	2.71	1.31	%53.0	متوسطة
6	عدم كفاية فترة التدريب لفصل دراسي.	2.26	1.33	%46.0	متوسطة
7	لا أعرف الجوانب التقويمية للتربية العملية.	2.45	1.32	%47.0	متوسطة
8	زيادة عدد الحصص أثناء التربية العملية.	3.53	1.18	%60.0	كبيرة
الدرجة الكلية		2.91	1.27	%54.0	متوسطة

من خلال استطلاع نتائج الجدول (3) اتضح للباحث أن أكثر المشكلات حدة في محور: (المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالطالب المعلم)هي: أجد فجوة بين ما تم دراسته والواقع العملي، زيادة عدد الحصص أثناء التربية العملية. حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي لكل منها بين (3.93 : 3.53)، بوزن نسبى بلغ قيمته (0.61 : 0.60).

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لتحديد درجة المشكلة التي تواجه الطالب أثناء برنامج التربية العملية، والجدول(3) التالي يبين النتائج التي توصل إليها الباحث.

وتعد هذه المشكلات من المشكلات الكبيرة التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية.

على الجانب الآخر عدت باقي المشكلات على هذا المحور من المشكلات المتوسطة، والتي عبر عنها عينة البحث خلال إجاباتهم على بنود ومحاور أداة البحث الحالي.

إجمالا، جاءت بنود هذا المحور لتشير إلى أن الدرجة الكلية لتلك المشكلات جاءت متوسطة، وقد جاء المتوسط الحسابي لبنود وعبارات هذا المحور لتعادل (2.91) ووزن نسبى عام يقدر بـ (0.54٪)، وذلك من وجهة نظر الطلاب والطالبات عينة البحث.

- مناقشة نتائج السؤال الأول: ما المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالطالب المعلم؟

جاءت نتائج تطبيق أداة البحث الحالي (الاستبانة) لتشير إلى أن المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالطالب المعلم جاءت في معظمها من نوع المشكلات متوسطة الحدة في الظهور، كما في الجدول رقم (3) ، مثل مشكلات: لا أملك المهارة التدريسية المناسبة، لدي رهبة من الموقف التدريسي، عدم المعرفة بالأنظمة والتعليمات، ضعف التعامل مع المواقف الطارئة، عدم كفاية فترة التدريب لفصل دراسي، لا أعرف الجوانب التقويمية للتربية العملية.

كما جاءت بعض المشكلات بدرجة عالية من الحدة خلال بنود هذا المحور، مثل: أجد فجوة بين ما تم دراسته والواقع العملي، زيادة عدد الحصص أثناء التربية العملية.

وتشير النتائج الإجمالية لبنود هذا المحور إلى أن تلك المشكلات جاءت بدرجة متوسطة الحدة على أداءات طلاب وطالبات التربية العملية.وقد يعزى ذلك إلى اختلاف التخصصات الأكاديمية لعينة البحث بين التخصصات العلمية والأدبية، إلى جانب تأثير جنس الطالب واختلاف المثيرات والتوجهات العملية والحياتية، كذلك يمكن إرجاع تلك النتائج إلى عدم تطرق العديد من الطلاب والطالبات إلى مواقف التدريس النموذجية المصغرة Micro Teaching، التي تنمي كفايات الطالب المعلم في مجال التربية العملية وأهدافها، إلى جانب كون الطالب المعلم غير مهيأ تهيئا نفسياً متكاملاً قبل الانخراط في برنامج التربية العملية، وذلك لانشغال بعض الطلاب بأمور حياتية ومعيشية في البيئة الجغرافية التي يقطنون بها بمحافظة تربة، وبعض التجمعات السكنية التي تنتمي إليها إداريا، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات:(ياسين، 2002م؛ خوالده وآخرون، 2010م، Walelign & Fantahun, 2006)

9 – 2 – للإجابة عن السؤال الثاني والذي نصه: ما المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالمعلم المتعاون؟

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية لتحديد درجة المشكلة التي تواجه الطالب أثناء برنامج التربية العملية، والجدول (4) يبين النتائج التي توصل إليها الباحث.

جدول رقم (4)

الأوزان النسبية لكل فقرة من فقرات محور (المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالمعلم المتعاون)، (ن=100)

رقم	الفقرة	متوسط حسابي	انحراف معياري	وزن نسبى	درجة المشكلة
1	لم يسهم في حل مشكلات الطالب/ة المعلم/ة.	2.97	1.23	%59.4	متوسطة
2	لا يعطي الفرصة للطالب المعلم/ة للتعبير عن أفكاره وآرائه.	3.45	1.57	%69	كبيرة
3	لا يتابع أداء الطالب المعلم/ة بانتظام.	3.54	1.39	%70.6	كبيرة
4	عدم الاطلاع على دفتر تحضير الدروس.	3.13	1.39	%62.6	كبيرة
5	يتعامل مع الطالب/ة المعلم/ة بفوقية.	2.34	1.12	%46.8	متوسطة
6	لم أستفد من توجيهاته وملاحظاته.	2.74	1.24	%54.4	متوسطة
7	لم يطبق المعلم/ة المتعاون/ة تدريباً مصغراً قبل البدء بالتربية العملية.	3.85	1.47	%74.8	كبيرة
8	لم يوجه بكتب ونشرات ومواقع الكترونية تفيدني في التربية العملية.	3.13	1.397	%62.60	كبيرة
	الدرجة الكلية	3.14	1.351	%62.5	كبيرة

من خلال استطلاع نتائج الجدول (4) يتضح للباحث أن أكثر المشكلات حدة في محور(المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية المتعلقة بالمعلم المتعاون) هي:

لا يعطي الفرصة للطالب المعلم/ة للتعبير عن أفكاره وآرائه، بمتوسط حسابي يقدر بـ(3.45)، لا يتابع أداء الطالب المعلم/ة بانتظام وذلك بمتوسط حسابي قيمته (3.54)، عدم الاطلاع على دفتر تحضير الدروس بمتوسط (3.13)، لم يطبق المعلم/ة المتعاون/ة تدريباً مصغراً قبل البدء، وقد تحدد مستوى تلك المشكلة بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (3.85) ووزن نسبى يعادل (74.8٪)، كذلك جاءت العبارة: لم يوجه بكتب ونشرات ومواقع إلكترونية تفيدني في التربية العملية بمتوسط حسابي (3.13) ووزن نسبى يقدر بـ(60.60٪). وقد تحدد مستوى ودرجة تلك المشكلات بدرجة كبيرة.

على الجانب الآخر عدت بعض المشكلات من المشكلات المتوسطة، والتي عبر عنها الطلاب والطالبات من عينة البحث خلال إجاباتهم على بنود ومحاور أداة البحث الحالي مثل: لم يسهم في حل مشكلات الطالب/ة المعلم/ة، والتي حددت قيمة المتوسط الحسابي لها بـ (2.97) ووزن نسبى (59.4٪).

وقد جاءت بنود ومشكلات هذا المحور عامة لتشير إلى أنها من المشكلات الكبيرة التي تواجه عينة البحث، وقد جاء المتوسط الحسابي لبنود وعبارات هذا المحور لتعادل(3.14) ووزن نسبى عام يقدر بـ (62.5٪)، وذلك من وجهة نظر الطلاب عينة البحث.

مناقشة نتائج السؤال الثاني: ما المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالمعلم المتعاون؟.

جاءت النتائج المرتبطة بتطبيق (الاستبانة) لتشير إلى أن المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالمعلم المتعاون جاءت في مجملها من نوع المشكلات كبيرة الحدة، كما في الجدول رقم (4) حيث يعانى منها الطلاب والطالبات عينة البحث، مثل مشكلات: عدم الاطلاع على دفتر تحضير الدروس، لا يتابع أداء الطالب المعلم/ة بانتظام، لا يعطي الفرصة للطالب المعلم/ة للتعبير عن أفكاره وآرائه، لم يطبق المعلم/ة المتعاون/ة تدريباً مصغراً قبل البدء بالتربية العملية، لم يوجه بكتب ونشرات ومواقع إلكترونية تفيد في التربية العملية.

وجاءت النتيجة الكلية لمتوسطات المشكلات على هذا المحور لتشير إلى أنها من المشكلات كبيرة الحدة أيضا، وقد يعزى ذلك إلى معاناة الطلاب من الجنسين (الذكور، والإناث) الذين شاركوا في الدراسة الميدانية من هذه المشكلات أكثر من غيرها من المشكلات التي تواجههم أثناء فترة التدريب الميداني. ويعزى ذلك إلى وجود ضعف في التعاون بين المعلم المتعاون الذي له الدور المؤثر والفاعل في تنمية كفايات الطالب المعلم أثناء فترة التدريب الميداني، وإلى تدنى مستويات المعلمين المتعاونين أو المعلمات المتعاونات في مجال التوجيه والإرشاد أثناء فترة التدريب الميداني للطلاب المعلمين بالمدارس التي أشرفت على الطلاب عينة البحث، أضف إلى ذلك عدم التوفيق في اختيار وترشيح معلم متعاون لهؤلاء الطلاب، ممن يتوافر فيهم امتلاك الكفايات الأساسية والمهارات الخاصة

بمهنة التدريس، ويتفق هذا مع ما أشارت إليه نتائج دراسة القوا، (2000م) ودراسة (Tango, 2003)، في حين اختلفت هذه النتيجة مع ما جاء بدراسة القاسم (2007م)، والتي جاءت المشكلات المرتبطة بالمعلم المتعاون من أقل المشكلات المرتبطة ببرنامج التربية العملية.

9 – 3 – للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث والذي نصه: ما المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالمدرسة؟ تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية لتحديد درجة المشكلة التي تواجه الطالب أثناء برنامج التربية العملية، والجدول (5) بين النتائج التي توصل إليها الباحث.

يتبين من خلال استطلاع نتائج الجدول (5) أن أكثر المشكلات حدة في محور (المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية المتعلقة بالمدرسة) هي: (لا تراعي رغبات الطالب/ ة المعلم/ ة في توزيع المناهج)، تلي ذلك العبارة (لا يسمح بالمشاركة في الأنشطة اللاصفية). حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي لكل منها (3.31)، (3.13)، بوزن نسبى بلغ قيمته على التوالي (70.1٪)، (62.2٪).

وقد عدت المشكلتان من المشاكل الكبيرة التي لاقت قبولا من إجابات الطلاب عينة البحث.

جدول رقم (5)

الأوزان النسبية لكل فقرة من فقرات محور (المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالمدرسة)، (ن= 100)

رقم	الفقرة	متوسط حسابي	انحراف معياري	وزن نسبى	درجة المشكلة
1	لا تراعي رغبات الطالب/ة المعلم/ة في توزيع المناهج.	3.31	1.30	%70.1	كبيرة
2	لا تتابع إدارة المدرسة الطالب/ة المعلم/ة.	2.38	1.11	%46.6	متوسطة
3	لا يسمح بالمشاركة في الأنشطة اللاصفية.	3.13	1.33	%62.2	كبيرة
4	عدم الاطلاع على أنظمة المدرسة وتعليماتها.	2.59	1.169	%51.8	متوسطة
5	لا توفر المدرسة مواد تعليمية أو أجهزة تقنية.	2.02	1.050	%40.4	متوسطة
6	أثقلت المدرسة كاهلنا بالحصص الإضافية.	2.57	1.187	%51.6	متوسطة
7	لا أطلع على استمارة التقويم الخاصة بالتربية العملية.	2.58	1.21	%39.8	متوسطة
8	بعد المدرسة عن سكن الطالب/ة المعلم/ة.	2.03	1.094	%40.0	متوسطة
	الدرجة الكلية	2.58	1.182	%50.03	متوسطة

على الجانب الآخر عدت بعض المشكلات التي واجهت طلاب وطالبات التربية العملية من المشكلات المتوسطة والتي عبرت عنها عينة البحث خلال إجاباتهم على بنود ومحاور أداة البحث الحالي مثل: عدم الاطلاع على أنظمة المدرسة وتعليماتها بمتوسط حسابي (2.59) ووزن نسبى (51.8٪)، لا أطلع على استمارة التقويم الخاصة بالتربية العملية) تحددت بمتوسط قيمته (2.58) بوزن نسبى يعادل (39.8٪)، (بعد المدرسة عن سكن الطالب/ة المعلم/ة)، بمتوسط حسابي (2.03)، ووزن نسبى تقدر قيمته بـ(40.0٪).

أشارت بنود وعبارات هذا المحور إلى أن الدرجة الكلية لتلك المشكلات جاءت متوسطة، وقد جاء المتوسط الحسابي لبنود وعبارات هذا المحور لتعادل(2.58) ووزن نسبى عام يقدر بـ(50.03٪)، وذلك من وجهة نظر الطلاب عينة البحث.

مناقشة نتائج السؤال الثالث: ما المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية المتعلقة بالمدرسة؟

أشارت نتائج الجدول رقم (5) إلى أن المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالمدرسة جاءت في مجملها متوسطة الحدة وقد لاقت المشكلتان: (لا تراعي رغبات الطالب/ة المعلم/ة في توزيع المناهج)، (لا يسمح بالمشاركة في الأنشطة اللاصفية) استجابات عالية من الطلاب والطالبات عينة البحث، حيث جاءت نتائجها بدرجة كبيرة الحدة، ووصفت باقي المشكلات بأنها متوسطة الحدة. هذا ويمكن تفسير نتائج هذا المحور إلى أن المدرسة كمكان أساسي وبيئة للتعليم والتدريب الميداني، يجب أن يتوافر فيه المواصفات اللازمة للارتقاء بمستوى الطلاب والطالبات المعلمين مهنياً وأكاديمياً، فيتوقف نجاح مخرجات برنامج التدريب الميداني بشكل كبير على مدى ملائمة البيئة المكانية والظروف والأجواء التي تجرى فيها عمليات التدريب من حيث التجهيزات والإمكانات المادية، ومعرفة فلسفة وأهداف برامج ومشروعات التدريب الميداني للطلاب المعلمين، فقد يأتي عدم متابعة المدرسة وعدم عنايتها بمشاركة الطالب المعلم أثناء فترة تدريبه بالأنشطة اللاصفية معوقاً في سبيل تنميته وتحقيق أهداف نموه مهنياً، إلى جانب ندرة أو عدم وجود الأجهزة والتقنيات التي من شأنها الرقي بمستويات تحقيق الأهداف الخاصة بالتدريب على كفايات الطالب/ة المعلم/ة المأمولة في برنامج تدريبه ميدانياً، وتتفق تلك النتائج مع نتائج دراسة: (القاسم،2007م الدخيل والمزروعي، 1997م Walelign & Fantahun, 2006).هذا ويخرج الباحث من خلال تلك النتائج بضرورة عناية مؤسسات التعليم للمدارس التي تطبق وتنفذ فيها برامج التدريب الميداني بالتجهيزات وتوظيفها في مواقف التعليم والتدريب.

9 - 4 - للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة

البحث والذي نصه: ما المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية بالمشرف الأكاديمي؟ تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية لتحديد درجة المشكلة التي تواجه الطالب أثناء برنامج التربية العملية، والجدول (6) يبين النتائج التي توصل إليها الباحث.

يتبين للباحث من خلال نتائج الجدول (6) أن من أكثر المشكلات حدة في محور المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالمشرف الأكاديمي، مثل: عدم التوجيه بالاهتمام بالمظهر والسلوك الحسن. وهي المشكلة الوحيدة التي احتلت درجـــــة حدة كبيرة.

بينما احتلت بعض المشكلات درجة متوسطة ومنها:

- لم يسهم في تذليل الصعوبات التي تواجه الطالب/ ة المعلم/ ة.
- لم يوضح الأخطاء التي يقع فيها الطالب/ة المعلم/ ة.

جدول رقم (6)

الأوزان النسبية لكل فقرة من فقرات محور (المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالمشرف الأكاديمي)، (ن= 100)

رقم	الفقرة	متوسط حسابي	انحراف معياري	وزن نسبى	درجة المشكلة
1	لم يسهم في تذليل الصعوبات التي تواجه الطالب/ة المعلم/ة.	2.06	1.071	%41.2	متوسطة
2	لم يوضح الأخطاء التي يقع فيها الطالب/ة المعلم/ة .	2.88	1.231	%57.2	متوسطة
3	عدم الاستفادة من المشرف/ة الأكاديمي أثناء زيارته .	2.72	1.294	%54.4	متوسطة
4	يوجد تعارض بين ملاحظات المشرف/ة والمعلم/ة المتعاون/ة.	2.18	2.548	%43.6	متوسطة
5	يعتمد في تقويم الطالب/ة المعلم/ة على تقرير المدرسة.	2.36	1.259	%47.2	متوسطة
6	عدم التوجيه بالاهتمام بالمظهر والسلوك الحسن.	3.37	1.228	%67.3	كبيرة
7	عدم التوجه باستخدام طرق وأساليب تدريسية حديثة.	1.57	1.012	%31.4	ضعيفة
8	لم يتواصل مع الطالب/ة المعلم/ة من خلال نظام إدارة التعلم (البلاك بورد Blackboard).	1.58	1.001	%31.6	ضعيفة
	الدرجة الكلية	2.34	1.330	%46.73	متوسطة

- عدم الاستفادة من المشرف/ة الأكاديمي أثناء زيارته.
- يوجد تعارض بين ملاحظات المشرف/ة والمعلم/ة المتعاون/ة.
- يعتمد في تقويم الطالب/ة المعلم/ة على تقرير المدرسة.

تحددت المشكلتان التاليتان بالمشكلات الضعيفة:

- عدم التوجه باستخدام طرق وأساليب تدريسية حديثة.
- لم يتواصل مع الطالب/ة المعلم/ة من خلال نظام إدارة التعلم Blackboard).

إجمالا، أشارت بنود وعبارات هذا المحور إلى أن الدرجة الكلية لتلك المشكلات جاءت متوسطة، وقد جاء المتوسط الحسابي لبنود وعبارات هذا المحور لتعادل(2.34) ووزن نسبى عام يقدر بـــ (46.73٪)، وذلك وفق ما أشارت به إجابات عينة البحث.

- مناقشة نتائج السؤال الرابع: ما المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية بالمشرف الأكاديمي؟

أشارت نتائج الجدول (6) إلى أن المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية المتعلقة بالمشرف الأكاديمي جاءت في مجملها متوسطة الحدة، وقد لاقت المشكلتان: (عدم التوجه باستخدام طرق وأساليب تدريسية حديثة)، (يتواصل مع الطالب/ة المعلم/ة من خلال (نظام إدارة التعلم Blackboard) استجابات تشير إلى أنها مشكلات ضعيفة تواجه الطالب المعلم أثناء فترة تدريبه ميدانيا.

ويعزى ذلك إلى عناية المشرف الأكاديمي بالطالب المعلم والتركيز على تحقيق أهداف تدريبه خلال فترة التربية العملية، مع عناية المشرف الأكاديمي بتوجيه المتدربين إلي استخدام طرائق وأساليب تدريسية حديثة تناسب معطيات العصر الحالي، من تقدم تقنى في مجال التعليم والتدريس واستراتيجياته، أضف إلى ما سبق دعم (نظام إدارة التعلم Blackboard) وعناية المشرف الأكاديمي بمتابعة الطلاب وإرشادهم إلى العديد من الممارسات والتكليفات التي تطبق من خلال نظام إدارة التعلم Blackboard، وهذا يدل على عناية المشرف الأكاديمي بالأدوار والمهام المطلوبة لتنمية كفايات ومهارات الطالب المعلم وإلى الجهد المبذول أثناء فترة التدريب الميداني، خاصة أن المشرفين الأكاديميين من منسوبي كلية التربية والآداب بتربة فرع جامعة الطائف، المتخصصين في التربية وعلومها، مما ييسر القيام بإنجاز أهداف التربية العملية بإتقان، مع تقديم التوجيه والإرشاد للطالب المعلم طوال الدوام الأسبوعي، سواء بمقر التدريب أو عن طريق برنامج وبيئة التعلم الإلكترونية المحددة بنظام الــ Blackboard. هذا وتتفق الدراسات (الأسطل، 2004م؛ وياسين، 2002م) إلى أهمية ومدى تأثير وفاعلية أدوار

المشرف الأكاديمي في الارتقاء بشخصية الطالب المعلم وفي عمليات إرشاده وتوجيه، وهو ما يتفق ونتائج المحور الحالي من البحث.

9-5 - للإجابة عن السؤال الخامس والذي نصه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمجالات مشكلات التربية العملية تعزى لاختلاف الجنس؟تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وإجراء اختبار «ت» لدلالة الفروق بين المتوسطات، والجدول (7) يبين نتائج اختبار «ت».

يتضح من نتائج الجدول (7) أن الفروق بين المتوسطات الحسابية بلغت مستوى الدلالة الإحصائية للبنود والأبعاد الفرعية جميعها، حيث بلغت قيم «ت» الإحصائية للمحاور كالتالي:

- (4.632-): المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية المتعلقة بالطالب المعلم.
- (3.836-): المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية المتعلقة بالمعلم المتعاون.
- (3.715-): المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية المتعلقة بالمدرسة.
- (3.341-): المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية بالمشرف الأكاديمي.

جدول رقم (7)

نتائج اختبار (ت) لاختلاف المشكلات التي تواجه الطلاب المعلمين أثناء فترة التربية العملية باختلاف جنسهم

المجال	الذكور		الإناث		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالطالب المعلم.	2.43	0.76	3.39	1.13	-4.632	0.00*
المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالمعلم المتعاون.	3.42	0.79	2.86	0.74	-3.836	0.00*
المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالمدرسة.	3.04	1.43	2.09	0.61	-3.715	0.00*
المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية بالمشرف الأكاديمي.	2.38	1.06	2.31	0.64	-3.341	0.01*
الدرجة الكلية	2.8175	1.01	2.6625	0.78	-3.881	0.00*

* الفروق دالة عند مستوى ($\alpha = 0.05$) فأقل.

- (3.881-): الدرجة الكلية لبنود وعبارات المحور.

من الملاحظ على نتائج الجدول أن جميع قيم «ت» دالة عند مستوى الدلالة (α = 0.05) فأقل، وبمراجعة المتوسطات الحسابية لطبيعة المشكلات المرتبطة ببرنامج التربية العملية، لوحظ أنها جاءت عند الذكور أعلى منها عند الإناث، حيث جاء المتوسط الحسابي العام عند الذكور وقدره (2.82)، بينما جاءت قيمته ب(2.66) لدى الإناث، وذلك في جميع المحاور عدا المشكلات المتعلقة بالطالب المعلم، حيث لوحظ أن مشكلات هذا المحور يعانى منها الإناث بدرجة أكبر عن الذكور، حيث قدرت المتوسطات الحسابية لدى عينة الإناث ب(3.39)، بينما جاء المتوسط الحسابي لدى عينة الطلاب المعلمين من الذكور بمتوسط حسابي قدره (2.43).

– مناقشة نتائج السؤال الخامس: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمجالات مشكلات التربية العملية تعزى لاختلاف الجنس؟.

يرتبط هذا السؤال بوجود أو عدم وجود فروق دالة إحصائيا حول مشكلات التربية العملية التي تعزى لاختلاف الجنس، وقد أشارت نتائج الجدول (7) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة البحث الذكور والإناث الذين شاركوا في الإجابة على بنود ومحاور أداة البحث، وذلك في مستوى المشكلات التي تواجههم أثناء تنفيذ برنامج التربية الميدانية تعزى إلى الجنس، فقد لوحظ أن تلك المشكلات جاءت عند الذكور أعلى منها عند الإناث، حيث قدر المتوسط الحسابي العام عند الذكور ب(2.82)، بينما قدرت قيمته ب(2.66) لدى الإناث، وذلك في جميع المحاور عدا المشكلات المتعلقة بــالطالب المعلم، حيث لوحظ أن مشكلات هذا المحور يعانى منها الطالبات المعلمات بدرجة أكبر من الطلاب المعلمين، قدرت قيمة المتوسطات الحسابية لدى عينة البحث من الإناث بــ(3.39)، بينما جاء المتوسط الحسابي لدى عينة الطلاب المعلمين من الذكور بمتوسط حسابي قدره (2.43). وقد يعزو الباحث تلك النتيجة إلى عناية الإناث بمهنة التعليم والتدريس عن الطلاب من الذكور، وسعيهن لتحقيق أهداف تعلمهن أو تدريبهن بدرجة من الفاعلية عن الطلاب المعلمين ممن شاركوا في الدراسة الميدانية، وتختلف تلك النتيجة مع ما جاءت به دراسة الأسطل(2004م).وفي سبيل التحقق من وجود فروق تؤول إلى الجنس، فقد اتفقت هذه النتيجة ونتائج دراسة الخوالده وآخرون (2010م)، ولكنها اختلفت مع ما توصلت إليه نتائج دراسة القاسم (2007م) التي بينت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لجنس الطالب المعلم.

9 – 6 – للإجابة عن السؤال السادس من أسئلة البحث والذي نصه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمجالات مشكلات التربية العملية تعزى لاختلاف التخصص؟ تم

حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وإجراء اختبار «ت» لدلالة الفروق بين المتوسطات، والجدول (8) يبين نتائج اختبار «ت».

يتضح من نتائج الجدول (8) أن الفروق بين المتوسطات الحسابية لجملة المشكلات التي تواجه عينة البحث، لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية تبعا لمتغير اختلاف التخصص، حيث لوحظ أن جميع قيم «ت» الإحصائية لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بنود المشكلات تحت هذا المحور، والتي تعزى إلى اختلاف التخصص الأكاديمي، والتي تواجه الطلاب عينة البحث.

- مناقشة نتائج السؤال السادس: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمجالات مشكلات التربية

جدول رقم (8)

نتائج اختبار (ت) لاختلاف في المشكلات التي تواجه الطلاب المعلمين أثناء فترة التربية العملية تعزى لاختلاف التخصص.

المجال	علمي		إنساني		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالطالب المعلم.	2.85	0.89	2.97	0.68	1.273	0.203
المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالمعلم المتعاون.	2.99	0.68	3.29	0.79	0.558	0.572
المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالمدرسة.	2.66	0.69	2.49	0.49	1.413	0.172
المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية بالمشرف الأكاديمي.	2.23	0.64	2.45	0.75	0.257	0.784
الدرجة الكلية	2.68	0.73	2.8	0.68	0.876	0.433

*الفروق دالة عند مستوى ($\alpha = 0.05$) فأقل.

العملية تعزى لاختلاف التخصص؟

يرتبط هذا السؤال بوجود أو عدم وجود فروق دالة إحصائيا حول مشكلات التربية العملية التي تعزى لاختلاف التخصص، ويتضح من نتائج جدول (8) أن الفروق بين المتوسطات الحسابية لجملة المشكلات التي تواجه عينة البحث، لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية تبعا لمتغير اختلاف التخصص، حيث لوحظ أن جميع قيم «ت» الإحصائية لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بنود المشكلات تحت هذا المحور والتي تعزى لاختلاف التخصص الأكاديمي.

ويعزو الباحث ذلك إلى تجانس توجهات وآمال ورغبات الطلاب المعلمين والطالبات المعلمات في الحصول على درجة الدبلوم التربوي، ومن ثم شعور الطالب/ ة بضرورة إتقان المهام التي تؤهله إلى ذلك، على الرغم من ارتفاعها في متوسطات عينة الطالبات عنها لدى الطلاب الذكور. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج دراسة القوا (2001م).

عاشراً- التوصيات والمقترحات:

بناءً على ما تقدم، وفي ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، وما ظهر من نتائج توصل إليها الباحث خلال الدراسة الميدانية للبحث الحالي، فإن الباحث يتقدم بالتوصيات التالية:

- زيادة عناية كليات التربية ببرامج التربية العملية والتدريب المصغر كجانب تطبيقي مهم أثناء إعداد الطالب/ ة المعلم/ ة أكاديمياً.
- ضرورة الأخذ بآراء الخبراء في كليات التربية، وكذلك توصيات المؤتمرات العلمية وتوصيات البحوث والرسائل العلمية في الميدان بشأن تطوير برنامج التربية العملية وبرامج التدريب الميداني للطلاب المعلمين.
- توفير دعم مالي، ومنح مجموعة من الحوافز المادية والمعنوية للإدارات المدرسية المتعاونة والمعلمين المتعاونين على ما يبذلونه وما يقدمونه من جهود أثناء تنفيذ برامج التربية العملية.
- عقد مؤتمرات علمية تعتمد تقديم رؤى واستراتيجيات مستقبلية لتطوير برامج إعداد المعلم على مستوى الوطن العربي وجامعاته المتعددة.
- وضع معايير محددة لاختيار المدارس التي يتم ترشيحها لتنفيذ برنامج التربية العملية من خلالها، وكذلك الضوابط اللازمة للمعلم المتعاون/ المعلمة المتعاونة في تنفيذ مخطط واستراتيجية التربية العملية.
- ويقترح الباحث في سبيل النهوض ببرنامج التربية العملية التوصل لعمل وإتاحة نظام ذكى أو (نظام خبير: Expert System) يتم من خلاله توحيد الجهود وطرح البدائل التي ترقى بمجال

التربية الميدانية وتطوير أساليبها واستراتيجياتها المتعددة.

- وضع دليل خاص للتربية العملية يراعي أدوار ومهام الطالب/ة المعلم/ة، وإدارة المدرسة، والمعلم المتعاون، والمشرف الأكاديمي.

حادي عشر/ الخاتمة

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله أما بعد:
تعد التربية العملية التطبيق العملي لما تعلمه الطالب في برنامج كليات التربية، لكونها الخبرة التدريسية الأولى التي يمارسها الطالب المعلم، ومن الطبيعي أن تظهر بعض المشكلات التي قد تعرض طريقه، وما هذه الدراسة إلا كغيرها من الدراسات البحثية التي أجريت في هذا الخط البحثي، إلا أنها انفردت بدراسة المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية بكلية التربية والآداب بتربة، جامعة الطائف، ويمكن الاستفادة منها ومن غيرها من الدراسات، في إحداث تطور نوعي في برامج التربية العملية، وتهيئة الطالب المعلم بقدر كاف من المعارف والاتجاهات والمهارات والقدرات التي يتطلبها حاضره ومستقبله.

المصادر والمراجع

أولا-المصادر والمراجع العربية:

أبو الهيجاء، فؤاد. (2002م). التربية العملية: دليل عمل المشرفين والطلاب والمعلمين. عمان، الاردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

أبو لبدة، عبدالله، والخليلي، خليل وأبو زينة، فريد.(1996م). المرشد في التدريس. دبي: دار القلم.

أبو شندي، يوسف، وأبو شعيرة، خالد، وغباري، ثائر. (2009م). تقويم برنامج التربية العملية في جامعة الزرقاء الخاصة ومقترحات تطويره. مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، 9(1)، 37 – 65.

أبو ريا، محمد يوسف. (2007م). تقويم برنامج التربية العملية في الجامعات الأردنية من وجهة نظر الطلبة المديرين والمعلمين المتعاونين وطلبة التربية العملية. مجلة دراسات– العلوم التربوية، 34(1)، 1 – 11.

الأحمد، خالد طه.(2005م). تكوين المعلم من الإعداد إلى التدريب. العين، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

حسن، محمود و دلول، عدنان. (2001م). مبادئ التربية العملية ومهارات التدريس. غزة: جامعة الأقصى.

الأسطل، إبراهيم.(2004م). دراسة لأهم المشكلات التي تواجه الطالب المعلم أثناء فترة التربية العملية بكلية التربية والعلوم الأساسية في جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا. مجلة العلوم التربوية– جامعة قطر، 6، 143–181.

حمدان، محمد زياد.(1992م). الإشراف في التربية المعاصرة: مفاهيم وأساليب وتطبيقات. عمان: دار التربية الحديثة.

عبدالسميع، مصطفي وحواله، سهير.(2005م). إعداد المعلم: تنميته وتدريبه. ط1، عمان: دار الفكر.

خوالدة، مصطفي، واحميدة، فتحي والحجازي، سعاد. (2010م). مشكلات التربية العملية التي تواجه الطلبة المعلمين في تخصص تربية طفل في كلية الملكة رانيا للطفولة بالجامعة الهاشمية. مجلة جامعة دمشق، 3(26)، 737– 781.

الدخيل، إبراهيم، والمزروعي، حفيظ.(1997م). مشكلات التربية العملية في مدارس التطبيق الميداني كما يراها الطلاب المعلمون والطالبات المعلمات من كليتي العلوم التطبيقية والعلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، 41،21–57.

دياب، سهيل رزق.(2001م).أهمية أدوار مشرف التربية العملية

ومدى ممارسته لهذه الأدوار. مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية، 6، 144-180.

راشد، علي.(1996م). اختيار المعلم وإعداده ودليل التربية العملية. ط1. القاهرة: دار الفكر العربي.

الشاعر، إبراهيم محمود.(2010م). فاعلية دور المعلم المتعاون في التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر طلبة التربية العملية في منطقة بيت لحم، استرجع من: http://www.qou.edu/arabic/researchProgram/researchersPages/ibrahimAlShaer/effectiveTeacher.pdf

العبادي، حامد مبارك. (2004م). مشكلات التربية العملية كما يراها الطلبة المعلمين في تخصص معلم الصف وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس. مجلة دراسات- العلوم التربوية، 31(2)، 242-253.

عبد الرحمن، محمد السيد. (1989م). مشكلات الطفولة المتأخرة: مركز دراسات الطفولة. القاهرة: جامعة عين شمس.

عطية، محسن والهاشمي، عبد الرحمن.(2008م). التربية العملية وتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل. الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

العليمات، على مقبل.(2009م). مشكلات التربية العملية في كلية العلوم التربوية بجامعة آل البيت. ،1، 269-305، عمان: مكتبة المجتمع العربي.

عياد، حنان أحمد.(2013م). واقع برنامج التربية العملية في مؤسسات التعليم العالي في الضفة الغربية من وجهة نظر الطلبة المعلمين. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، نابلس: جامعة النجاح الوطنية.

الفتلاوي، سهيلة.(2004م).تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم: أنموذج في القياس والتقويم التربوي، ط1، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.

فيفر، إيزابيل و دنلاب، جين.(2001م). الإشراف التربوي على المعلمين: دليل لتحسين التدريس. ترجمة: محمد ديراني، ط3، الأردن: روائع مجدلاوي للتوزيع والنشر.

القاسم، عبد الكريم. (2007م). مشكلات الجانب العملي لمقرر التربية العملية بالمناطق التعليمية بجامعة القدس المفتوحة في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر الطلبة المعلمين. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، 10، 129-184.

القوا، عبد المنعم.(2001م). دراسة لأهم مشكلات الطلاب والطالبات المعلمات المتخصصين في الدراسات الإسلامية والمعلمين والمعلمات المتعاونات ببرنامج التربية العملية في جامعة الملك الفيصل. حولية كلية التربية- جامعة قطر، 17، 225-272.

النجاجي، فوزية محمود.(1996م). المشكلات التي تواجه طالبات قسم تربية الطفل في التربية العملية بكلية التربية بطنطا. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، 2(3)، 265-286.

ياسين، محمد رياض. (2002م). مشكلات التربية العملية الميدانية لدى طلبة كلية التربية الحكومية بغزة.(رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، مصر: جامعة عين شمس.

يونس، كمال خليل. (2008م). المشكلات التي تواجه طلبة برنامج التربية في منطقة الخليل التعليمية بجامعة القدس المفتوحة في أثناء تطبيق التربية العملية. المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة، 2، 193-218.

ثانيا- المصادر والمراجع الأجنبية:

References

Abdel-Samee, & M., Hawalah, S. (2005). *Teacher preparation: Development and training (in Arabic)*. 1st ed., Amman: Dar Alfikr.

Abdulrahman, M. A. (1989). *Late childhood problems: Centre of childhood studies (in Arabic)*. Cairo: Ain Shams University.

Abu Alhayjaa, F. (2002). *Teaching Practicum: Guidelines for supervisors, students and teachers (in Arabic)*. Amman: Dar Almanahej for Publishing and Distribution.

Abu Lubda, A., Al-Khalili, K., & Abu Zina, F. (1996). *The guide in teaching (in Arabic)*. Dubi: Dar Alqalam.

Abu Rayya, M. (2007). *Evaluation of the teaching practicum* programs in Jordanian universities from the perspec-

tives of students, collaborating teachers, and students of *teaching practicum (in Arabic). Dirasat Journal: Educational Science*s, *34*(1), 1-32.

Abu Shandy, Y., Abu Shaera, K., & Ghabary, T. (2009). Evaluation of the *teaching practicum* program at Zarqa private university and *suggestions* for development *(in Arabic)*. *Zarqa Journal for Research and Humanities Studies*, *7*(1), 37-65.

Alabbadi, H. (2004). The problems of teaching practicum as viewed by student-teachers and its relationship with their attitudes towards teaching profession *(in Arabic). Dirasat Journal: Educational Sciences*, *31*(2), 242-253.

Alahmad, K. T. (2005). *Teacher's formation from preparation to training (in Arabic)*. The United Arab Emirates: Dar Al-Kitab Al-Jamie.

Alalimat, A. M. (2009). *Teaching practicum problems at the college of educational sciences at Al Al-bayt University (in Arabic)*. Vol. 1 (pp. 269-305), Amman: Al-Mujtamaa Al-Arabi Library.

Al-Astal, I. (2004). A study on the problems facing the student-teacher during teaching practicum at the college of education and basic sciences in Ajman university for science and technology. *Journal of Educational Sciences*- Qatar University, *6*, 143-181.

Al-Dekhail, I., & Al-Mazroee, H. (1997). Teaching practicum problems in field practice as perceived by female as well as male student-teachers at the colleges of applied sciences and social sciences in Umm AL-Qura University. *Journal of Curriculum and Instruction, 41*, 21-57.

Al-Fatlawi, S. (2004). *Differentiation of instruction in teacher preparation and qualification: a model for educational evaluation and assessment.* 1st ed., Jordan: Dar Al-Shurook for Publication and Distribution.

Al-Najaji, F. M. (1996). The challenges facing child-education female student-teachers during teaching practicum at the College of Education in Tanta *(in Arabic)*. *Journal of Educational and Social Studies*, *2*(3), 265-286.

Al-Qasem, A. (2007). The problems of the practical side of the teaching practicum course at the educational regions at Al-Quds Open University in northern Palestine governorates as viewed by student-teachers. *Journal of Al-Quds Open University for Researches and Studies, 10,* 129-184.

Al-Qawa, A. (2001). A study on the problems of Islamic studies male and female students together with the cooperation male and female teachers in the teaching practicum programs at King Feisal University. *Periodical of the College of Education*- Qatar University*, 17,* 272-225.

Al-Shaer, I. M. (2010). The effectiveness of the cooperating teacher' s role in the teaching practicum in Al-Quds Open University from the perspective of teaching practicum student-teachers in Beyt Lahem. Retrieved from http//:www.qou.edu/arabic/researchProgram/researchersPages/ibrahimAlShaer/effectiveTeacher.pdf.

Atyah, M., & Alhashmi, A. (2008). *Teaching practicum and its applications in future teacher preparation (in Arabic)*. Jordan: Dar Almanahej for Publishing and Distribution.

Ayyad, H. A. (2013). *The statuesque of the teaching practicum programs in higher education institutes in the west bank as viewed by student-teachers*. (Unpublished MA thesis), College of Post-Graduate Studies, Al-Najah National University, Plestain: Nabless.

Deyyab, S. R. (2001). Importance the teaching practicum supervisor's roles and the extent to which he practices them *(in Arabic). Palestinian Journal of Research and Educational Studies, 6,* 144-180.

Fefer, E., & Denlab, J. (2001). *Educational supervision on teachers (in Arabic)*. Translated by Mohammed Derani, Jordan: Majdalawi for Publishing and Distribution.

Hamdan, M. Z. (1992). *Supervision in recent education, concepts, methods and application*s (*in Arabic)*. Amman: Dar Al-Tarbia Al-Hadeetha.

Hasan, M., & Dalol, A. (2001). *Principles of teaching practicum*. Gaze: Al-Quds University.

Khawaldah, M., Hemida, F., & Al-Hijazi, S. (2010). Problems of teaching practicum facing child education student-teachers in Queen Rania Faculty for childhood in Hashemite University *(in Arabic)*. *Damascus University Journal*, *3*(26), 737-781.

Rashed, A. (1996). *Teacher selection and preparation and teaching practicum guide*. 1st ed., Cairo: Dar Alfikr Alarabi.

Reid, J. A. (2011). A practicum for teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 4*, 31-93.

Tango, S. Y. (2003). Challenge and support the dynamics of student teacher's professional learning in the field experience. *Teaching and Teacher Education, 5*, 13-59.

Walelign, T., & Fantahun, M. (2006). Assessment on problems of the new pre-service teachers training program in Jimma University. *Ethiopian Journal of Education and Science*, *2*, 61-72.

Yasen. M. R. (2002). *Teaching practicum problems facing governmental college of education student-teachers*

*in Gaza strip. (*Unpublished MA thesis), College of Education, Ain Shams University, Egypt: Ain Shams.

Younis, K. K. (2008). Problems facing education program students in Al-Khalil educational region in Al-Quds Open University during teaching practicum. *Palestinian Open University Educational Journal, 2*, 193-218.

أنماط الضبط الاجتماعيّ لدى الشباب الجامعيّ وعلاقتها ببعض المتغيرات الاجتماعية دراسة مطبَّقَة على عينة من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

سليمان بن قاسم الفالح (*)

كلية الملك فهد الأمنية

(قُدِّم للنشر في 1437/04/18هـ؛ وقُبِل للنشر في 1438/01/13هـ)

ملخص البحث: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أنماط الضبط الاجتماعي لدى الشباب الجامعي، وعلاقة هذه الأنماط ببعض المتغيِّرات الاجتماعية، وتم استخدامُ منهجينِ، هما: المنهج الكمِّيّ بالاعتماد على المسح الاجتماعي بالعينة، والمنهج الكيفيّ بالاعتماد على الملاحَظَة. وبلغ حجم العينة 292 طالبًا من طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وأوضحت النتائج أن الشباب الجامعيّ ينتمون إلى نمطين من أنماط الضبط الاجتماعي، النمط الأول: الضبط الخارجي، والنمط الثاني: الضبط الداخلي. وأشارت النتائج إلى أن الشباب الجامعي الذين وُلِدُوا في المجتمعات الحضرية ينتمون إلى الضبط الداخلي، أما الذين وُلِدُوا في المجتمعات الريفية فهُم مِن ذَوِي الضبط الخارجيّ، وأظهرت النتائج وجود علاقة بين متغيِّر مكان الولادة وأنماط الضبط الاجتماعي. وكشفت النتائج أن الشباب الجامعي الذين يدرسون في كلية الهندسة ينتمون للضبط الداخلي، أما الدارسون بكلية العلوم الاجتماعية فهم مِن المنتمينَ للضبط الخارجيّ. كما كشفت النتائجُ عن وجود علاقة بين نوع الكلية وأنماط الضبط الاجتماعي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد الدراسة حول (النمط الأول) باختلاف متغيِّر الكلية، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد الدراسة حول (النمط الثاني) باختلاف متغيِّر الكلية لصالح كلية الهندسة.

الكلمات المفتاحية: أنماط الضبط الاجتماعي، الشباب الجامعي، المتغيرات الاجتماعية.

*****

Social Control Patterns among University Youth and their Relationship to some Social Variables: A Study Applied to a Sample of Students at Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Sulaiman Qasim Al-Faleh (*)

King Fahd Security College

(Received 29/01/2016 ; accepted 15/10/2016)

Abstract: This study aims to identify social control patterns among university youth, and the relationship of these patterns to some social variables. The research uses a quantitative method based on social survey and sampling; and an observation-based qualitative method. The sample size is 292 students of Imam Muhammad bin Saud Islamic University. The findings show that the university youth belongs to two patterns of social control: external and internal. University students born in urban communities belong to the internal control pattern, while those born in rural communities belong to the external control pattern. Moreover, the study confirms the correlation between place of birth and patterns of social control. According to the study, students of the college of engineering belong to the internal control pattern whereas the students of the college of social science belong to external control pattern. The results show also that there is a relationship between the type of college and patterns of social control. In addition, there are no statistically significant differences between the tendencies of the study population (regarding the first type) when the college variable is concerned, while there are statistically significant differences between the tendencies of the study population (regarding the second type) when the college variable is concerned, in favor of the college of engineering.

Keywords: Patterns of social control, University youth, Social variables.

(*) للمراسلة:

أستاذ علم الاجتماع المساعد، كلية الملك فهد الأمنية، ص.ب. 2511، الرياض 11461، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:
Assistant Professor of Sociology, King Fahd Security College, P.O.Box 2511, Riyadh 11461, Kingdom of Saudi Arabia

e-mail: sgfaleh@hotmail.com



DOI: 10.12816/0031337

المبحث الأول: الإطار العام للدراسة

مقدمة الدراسة:

خلق الله الإنسان وجعل حُبّ العيش مع الآخرين والاجتماع بهم مِن أهم مقومات الحياة لديه، وتُعَدّ المبادئ والقِيَم من أهم ما ينشأ الفردُ على احترامها والالتزام بها، والمجتمعات البشرية بشكل عامّ تضع القوانينَ والقواعدَ التنظيميةَ وتفرضها على الجميع؛ لكي يلتزموا بها (صميلي، 2013م).

ويتم التزام الأفراد بهذه القوانين والأنظمة عن طريق الضبط الاجتماعي؛ الذي اتفق علماء الاجتماع على التعبير عنه بعبارة: (Social Control) (الخشاب، 1968م، ص:9).

وفي ضوء اختلاف الناس في الالتزام بالقوانين والأنظمة من حيث مصدر هذا الالتزام توصَّل العلماءُ إلى أن هناك نمطينِ للضبط الاجتماعي، النمط الأول: الضبط الخارجيّ، والنمط الثاني: الضبط الداخلي.

ففي الضبط الخارجيّ نجد الفرد لا يلتزم بالقوانين والأنظمة إلا بوجود مصدر السلطة، وفي حالة غيابها يُطْلِق لنفسه كاملَ الحرية في كسر القوانين وانتهاكها (صميلي، 2013م). وهذا النمط هو الأكثر انتشارًا؛ حيث يتأثر الفرد بمستوى عالٍ بعوامل ومؤثرات خارجية، تُعد هي المتحكمة والمسيطرة على حياته، وهنا يُصبح الفرد واقعًا تحت تأثير الضبط الخارجيّ، ويقع في دائرة المؤثِّرات الخارجية؛ فنجد أن نسبة تحقيقه لأهدافه أو أهداف المجتمع الذي ينتمي إليه تكون منخفضة، بحيث يجد نفسَه ضعيفًا فيؤثِّر فيه الضبطُ الخارجيُّ نتيجةً لتعاطيه مع العوامل الخارجية، والتي يعتقد أنها السبب في بناء وتكوين مستقبله (السعيدي، 2015م).

أما بالنسبة للضبط الداخلي فإن الفرد يلتزم بهذه القوانين والأنظمة من دافع ذاتي، يراقب نفسَه بنفسه، حتى مع اختفاء مصدر السلطة (صميلي، 2013م). ومثل هذه الشخصية تستطيع القيام بدور كبير في تكوين ذاتها، والسعي في التطوير بصورة مستمرة؛ لأنّها تمتلك عوامل داخلية، هي التي تتحكم في سلوكها، وتضبط تصرفاتها وحياتها، فمهما كانت مسيرة حياة الفرد مليئة بالأحداث فهو قادر على المُضِيّ قُدُمًا؛ لأنّه يتمتع بالمواطَنَة الحقيقة، والوازع الديني، والدافعية، والعزم، والروح العالية في العطاء، والرغبة الشديدة في التميُّز والإبداع؛ وبذلك فإنه لا يكسر قواعدَ الضبط والقوانين والأنظمة، وإنما تجده يمثِّل الصورة النموذجية في الالتزام، وهذا ما يطمح المجتمعُ إلى تحقيقه من قِبل أبنائه (السعيدي، 2015م).

مشكلة الدراسة:

إن هذا التباين في أنماط الضبط الاجتماعي أدَّى إلى تصميم مقياس للتعرف على هذه الأنماط، ويقوم القياس على أساس التفريق بين نمطين، النمط الأول: الضبط الذي يأتي من خارج الفرد؛ وذلك عن طريق مراقَبَة الآخرين له، ومِن ثَمَّ لومه في حالة مخالفته للعادات والتقاليد.

والنمط الثاني: الضبط الذي يأتي من داخل الفرد، ومن قناعته الذاتية، وتتم معاقبةُ المخالِف للعادات والتقاليد والقوانين في هذه الحالة عن طريق تأنيب الضمير، إضافةً إلى الخوف من السلطة التشريعية في المجتمع. (أبو هلال، 1989م، ص:11-12). وقد قام أبو هلال (1989م) بتطبيقه في دراسته عن المجتمع الأردني، كما طبَّقَه عثمان (1994م) في دراسته عن المجتمع الكويتي، وطبقه دبوان (1991م) في دراسته عن المجتمع اليمنيّ. وتأتي هذه الدراسة لتُطَبِّقَه في مجتمع آخَر؛ هو المجتمع السعودي.

ويَلحظ المتتبِّع للدراسات والأبحاث المتعلقة بالضبط الاجتماعي في المجتمع السعودي تركيز الاهتمام على جوانب كثيرة من الضبط الاجتماعي، لم يكن من بينها دراسة أنماط الضبط الاجتماعي؛ الأمر الذي يجعل تخصيص دراسة تُسَلِّط الضوءَ على أنماط الضبط الاجتماعي في المجتمع السعودي أمرًا مُهِمًّا، لاسيما في ظل انسياق بعض الشباب الجامعي إلى ارتكاب سلوكيات مخالِفَة لقوانين المجتمع وأنظمته بصفة عامة، وقوانين الجامعة وأنظمتها بصفة خاصة؛ كالتفحيط، والتدخين، والغشّ في الامتحانات على سبيل المثال؛ مما جعل هؤلاء الشباب الممارسين لهذه التصرفات عبئًا على مجتمعهم، وغير قادرين على تحمُّل المسؤولية، ومشاركة غيرهم من الشباب الممتثلين للقوانين والأنظمة.

وهنا تتجلى مشكلة الدراسة في التعرف -من خلال هذه الدراسة- على أنماط الضبط الاجتماعي لدى الشباب الجامعي، وعلاقتها ببعض المتغيرات الاجتماعية.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على عدة جوانب منها:

1 - التعرف على أنماط الضبط الاجتماعي لدى الشباب الجامعي.

2 - التعرف على العلاقة بين بعض المتغيرات الاجتماعية وأنماط الضبط الاجتماعي.

تساؤلات الدراسة:

في ضوء الأهداف السابقة تسعى هذه الدراسة للإجابة على التساؤلات الآتية:

1 - ما أنماط الضبط الاجتماعي لدى الشباب الجامعي؟

2 - هل هناك علاقة بين مكان الولادة وأنماط الضبط الاجتماعي؟

3 - هل هناك علاقة بين نوع الكلية (نوع التعليم) وأنماط الضبط الاجتماعي؟

مفاهيم الدراسة:

أنماط الضبط الاجتماعي:

حَظِيَ موضوعُ الضبط الاجتماعي قديمًا وحديثًا بعناية المفكرين والباحثين في مختلف العلوم الاجتماعية، واحتلَّ مكانةً مهمةً في دراسات علماء الاجتماع، وعلماء اجتماع الجريمة، وتمَّت دراستُه دراسة متخصصة على يد علماء الضبط الاجتماعي، وعلى الرغم من

هذه العناية إلا أنهم اختلفوا في تعريفهم للضبط الاجتماعي(الفالح،1424هـ، ص:76، 23)؛ فبعضُ هذه التعاريف ركَّز على دور المجتمع في ضبط سلوك الأفراد؛ مثل: تعريف معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية للضبط الاجتماعي بأنه: «عبارة عن تلك العمليات أو الإجراءات المقصودة وغير المقصودة التي يتخذها مجتمع ما أو جزء من هذا المجتمع لرقابة سلوك الأفراد فيه والتأكُّد من أنهم يتصرفون وفقَ المعايير والقِيَم أو النُّظُم التي رُسمت لهم، ويُناط الضبط الاجتماعي في المجتمع الحديث بالرأي العامّ والحكومة عن طريق القانون. أما في المجتمعات التقليدية فتلعب الأنماطُ الاجتماعيةُ؛ كالعادات الشعبية والعُرْف دورًا كبيرًا في الضبط الاجتماعي (بدوي، 1977م، ص:383).

وتعريف القاموس الحديث لعلم الاجتماع للضبط الاجتماعي بأنه: «وسائل اجتماعية وثقافية تنظِّم وتقيِّد سلوكَ الفرد وتدفع الأفراد إلى الامتثال للتقاليد وأنماط السلوك الهامة التي لها وظيفة للجماعة والمجتمع».(Theodorson & Theodorson,1969, p. 386-387).

والبعض الآخر من هذه التعاريف يركِّز على دور الفرد في ضبط سلوكه مثل تعريف «لابيير» للضبط الاجتماعي بأنه: «تشجيع الفرد على الالتزام والطاعة لما يتطلبه مركزُه في المجتمع مِن سلوك وواجبات؛ وذلك على أساس التخوف من حرمانه في احتلال ذلك المركز»(Lapiere, 1954, p.47).

وحتى يتم تحديدُ المقصود بالضبط الاجتماعي في هذه الدراسة فسيتم تعريفُ هذا المفهوم في ضوء عدد من الدراسات السابقة؛ فقد عرَّفَه الفالحُ في دراسته بأنه: «سلوك الفرد سلوكًا سويًّا واقعيًّا، هذا السلوك الذي يكون متماشيًا مع القواعد والمعايير السائدة أو المقبولة في المجتمع، المتشكِّلَة من: القِيَم والعادات والتقاليد والأعراف والقانون العامّ للمجتمع؛ وذلك في إطار الجماعات والتنظيمات المختلفة التي ينتمي إليها الفردُ، والارتباط والالتزام بها فكريًّا وسلوكيًّا» (الفالح، 1424هـ، ص:62). وحدَّد أبو هلال مفهومَ الضبط الاجتماعي في دراسته بالمقياس الذي يقوم بالتفريق بين نمطينِ للضبط الاجتماعي، الأول: الانضباط عن طريق الأعراف والتقاليد، أي أن الانضباط يأتي من خارج الإطار الشخصي للفرد، ويوجه إليه من أفراد آخرينَ في المجتمع باستخدام عقاب التعييب أو العيب، والثاني: الانضباط عن طريق الذات، أي من داخل الفرد، حيث يتم تنشئة الأفراد وتربيتهم على التفكير الحُرّ داخل إطار من المعايير المتَّفَق عليها، والتي تُوضع في قوانين مدنِيَّة وأنظمة اجتماعية بحيث لا يتدخل الآخرونَ بعضُهم في شؤون بعض، والعقاب للمخالِف هو تأنيب الضمير، بالإضافة إلى الخوف من السلطة التشريعية في المجتمع (أبو هلال، 1989م، ص:11-12، 19). ويتَّفِق تعريف أبي هلال مع ما أورده كلٌّ من دبوان (1991م)

وعثمان (1994م) في دراستهما عن أنماط الضبط الاجتماعي.

وعليه فإن المقصود بالضبط الاجتماعي في هذه الدراسة هو: «امتثال الأفراد لعادات وتقاليد وأعراف وقوانين المجتمع؛ سواء كان هذا الامتثال ناتجًا عن ضغوط خارجية، أو قناعات ذاتية، وهما نمطَا الضبط اللذانِ سوف تقيسهما الأداة المعدَّة لهذا الغرض».

الشباب الجامعي:

اختلف العلماء حول تحديد مفهوم الشباب؛ فمنهم مَن يوضِّح هذا المفهومَ وفقًا لمعيار زمنيّ (السِّنّ)، ومنهم مَن يتناوله من خلال الخصائص والاحتياجات، وهناك مَن يحدِّده في ضوء البلوغ الجنسي، والنمو الجسمي، وكذلك النضج والتكامل الاجتماعي للشخصية، ويُعَدّ الأخذُ بالمعيار الزمني الأكثرَ استخدامًا لدى العديد من المشتغلينَ بقضايا الشباب (خليل، 1422هـ، ص:33).

وقد تناول العديد من الباحثين مفهوم الشباب الجامعي منطلقينَ من معيار الزمن، والدراسة بالمرحلة الجامعية؛ ففي دراسة «الخمشي والشلهوب» تم تحديد مفهوم الشباب الجامعي بأنهم الفئة التي تقع في المرحلة العمرية 18-25 سنة من الجنسين، ذكورًا وإناثًا، وملتحقينَ بالمرحلة الجامعية (الخمشي والشلهوب، 1433هـ، ص:145) أما دراسة العمري فقد عرَّف فيها مفهومَ الشباب الجامعي بأنهم الطلاب المنتظمون في الدراسة الجامعية، والذين هم غالبًا يقعون في الفئة العمرية ما بين 19 - 25 سنة (العمري، 1435هـ، ص:245).

وفي ضوء ما سبق فإنه يمكن تحديد مفهوم الشباب الجامعي في هذه الدراسة بأنهم: «الطلاب المنتظمون بالدراسة الجامعية للعام الجامعي 1436/ 1437هـ، والذين هم غالبًا يقعون في الفئة العمرية ما بين (19-29) سنة». وقد تم سؤال المبحوث وطُلب منه في الاستبانة تحديدُ سَنَة ميلاده بشكل مباشر.

المتغيرات الاجتماعية:

1 - نوع الكلية، ويُقصد به تخصصُ دراسة الطالب: إنسانيّ، وتمثِّله كليةُ العلوم الاجتماعية، وعلميّ: وتمثِّله كلية الهندسة.

2 - مكان الولادة، ويُقصد به مكان ولادة الطالب في مدينة أو محافظة أو مركز؛ وذلك وفقًا للتقسيمات الرسمية الجديدة، والمدينة والمحافَظَة يمثلان المجتمعَ الحديثَ أو الحضريَّ، والمركز يمثِّل المجتمعَ الريفيَّ أو مجتمعَ البادية.

المبحث الثاني: الإطار النظري

تناولت كثير من الأدبيات والدراسات موضوعَ الضبط الاجتماعي، من جوانب كثيرة ومن زوايا متعددة، منها ما يركِّز على مفهومه وأنماطه، ومنها ما يعنى بالوسائل والأساليب، ومنها ما يؤكِّد على العوامل المؤثِّرة فيه؛ ونظرًا لأن هذه الدراسة سوف تركِّز على أنماط الضبط فسنقتصر على أبرز النظريات والأدبيات والدراسات التي عنيت بأنماط الضبط الاجتماعي، والتي يمكن من

خلالها الكشف عن هذه الأنماط والعوامل المؤثِّرة فيها، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: أنماط الضبط الاجتماعي في ضوء نظريات الضبط الاجتماعي:

ظهرت العديد من النظريات التي تناولت موضوعَ أنماط الضبط الاجتماعيّ، وسنقتصر هنا على أهم هذه النظريات مع استعراض أنماط الضبط الاجتماعي عند ابن خلدون؛ كأحد النماذج الريادية التي كان لها يد السَّبْق في تحديد هذه الأنماط. وذلك على النحو الآتي:

1 - نظرية ابن خلدون (1332 - 1406م):

جاءت آراء ابن خلدون في الضبط الاجتماعي جزءًا مكمِّلاً لمقولاته المشهورة حول ضرورة الاجتماع البشري يقول: «ثم إن هذا الاجتماع إذا حصل للبشر كما قررناه، وتم عمران العالَم بهم فلابد من وازعٍ يدفع بعضَهم عن بعض؛ لِمَا في طباعهم الحيوانية من العُدْوَان والظلم... فيكون ذلك الوازع واحدًا منهم، يكون له عليهم الغلبة والسلطان واليد القاهرة؛ حتى لا يصل أحد إلى غيره بعُدْوَان، وهذا هو معنى الملك، وقد تبيَّن لك بهذا أنه خاصة للإنسان طبيعية ولابد لهم منها» (ابن خلدون، 1401هـ، ص:338-339).

ويوضح ابن خلدون هذا الوازع بقوله: «... واستحال بقاؤهم (أي البشر) فوضَى دون حاكم يَزَعُ بعضَهم عن بعض، واحتاجوا من أجل ذلك إلى الوازع وهو الحاكم عليهم، وهو بمقتضى الطبيعة البشرية المَلِك القاهر المتحكم» (ابن خلدون، 1401هـ، ص:573). وينتقل ابن خلدون بعد ذلك إلى بيان كيفية حُكْم هذا الحاكم وذلك بقوله: «... وحكمه فيهم، (أي حُكْم الحاكم في أفراد المجتمع) تارةً يكون مستنِدًا إلى شرع منزَّل من عند الله، يُوجب انقيادَهم إليه إيمانُهم بالثواب والعقاب عليه الذي جاء به مبلِّغُه، وتارةً إلى سياسة عقلية يوجب انقيادَهم إليها ما يتوقعونه من ثواب ذلك الحاكم بعد معرفته بمصالحهم؛ فالأُولَى يحصل نفعُها في الدنيا والآخرة، لِعِلْم الشارع بالمصالح في العاقبة، ولمراعاته نجاةَ العباد في الآخرة، والثانية إنما يحصل نفعُها في الدنيا فقط...» (ابن خلدون، 1401هـ، ص:773)؛ فبالإضافة إلى تأكيد ابن خلدون على أن يكون حُكم الحاكم مستنِدًا إلى الشريعة الإسلامية، يُلَاحَظ أن ابن خلدون قد أوضَح أن الدينَ شَمِلَ توجيهَ الإنسان من أجل العمل للحصول على النعيم في الدنيا والآخرة، يقول ابن خلدون في ذلك: «واعلم أن الدنيا كلها وأحوالها عند الشارع مطية للآخرة، ومَن فَقَدَ المطيةَ فَقَدَ الوصولَ» (ابن خلدون، 1401هـ، ص:599).

وتبيَّن من أقوال ابن خلدون السابقة أن للضبط الاجتماعي نمطين، النمط الأول: الضبط الخارجي؛ أي التأثير على سلوك الأفراد نتيجةً لعوامل خارجية حدَّدَها في سلطة الدولة أو الحاكم، وعبَّر عن ذلك بقوله: «... وتارةً إلى سياسة عقلية يُوجب انقيادَهم إليها ما يتوقعونه من ثواب ذلك الحاكم بعدَ معرفته بمصالحهم»، والنمط

الثاني الضبط الداخليّ، حدده بقوة الضمير لدى الفرد، وأكّد على ذلك بقوله: «... وحُكْمه فيهم، (أي حُكم الحاكم في أفراد المجتمع) تارةً يكون مستنِدًا إلى شرع منزَّل من عند الله يُوجب انقيادَهم إليه إيمانُهم بالثواب والعقاب عليه الذي جاء به مبلّغه».

2 - نظرية رُوسْ:

يُعتبر «إِدْوَارْدْ رُوسْ» Edward Ross أولَ مَن صاغ نظريةً متخصصةً في الضبط الاجتماعي؛ وذلك في كتابه: «الضبط الاجتماعي»: دراسة لأسس النظام الاجتماعي، الذي نُشِرَ عامَ 1901م، وقد ميَّز «روس» بين نمطين من الضبط الاجتماعي هما:

الضبط الخارجي: وأكد «رُوسْ» على أن هذا الضبط يتحقق عن طريق عوامل خارجية؛ من أهمها الرأي العامّ، والدولة وأجهزتها التنفيذية التي تكون مهمتها إيقاع الجزاءات القانونية.

الضبط الداخلي: وأطلق عليه الضبط الأخلاقي، وتمثَّل في الغرائز الطبيعية التي تُوجَد لدى كلِّ فردٍ، وتمدّ الإنسان بنظام تكامليّ، وتعمل على تدعيم العلاقات الاجتماعية على مستوى شخصي وودّي (الفالح، 1424هـ، ص:181-183).

3 - نظرية ناي:

حدَّد نَايْ Nye عام 1958م (Krobn,1991, p. 301؛ الخشاب، 1987م، ص: 179-180) نمطينِ من أنماط الضبط الاجتماعي:

الضبط الخارجي: ويتكوَّن من الضبط المباشر، ويُشير إلى الضوابط الخارجية التي توضع أمام الفرد (مثل: القوانين الرسمية التي تحرِّم أنواعًا معينة من السلوك، أو صُوَرَ العقابِ المختلفة التي يتعرض لها الفردُ، فناي أدرك أهميةَ الضبط المباشر من خلال تقييد سلوك الأفراد، ومعاقَبَة مَن يفشل في التوافق مع المجتمع. والضبط غير المباشر، الذي يسيطر على السلوك على نحو غير مباشر من خلال العلاقات العاطفية للأشخاص المهمين، مثل: الوالدين، ومن خلال توفُّر الفُرَص لإشباع الرغبات، فعند توفُّر مثل هذه الفرص فالأشخاص سوف يتوافقون في سلوكهم.

الضبط الذاتيّ: ويشير إلى الشعور الذي يكون لدى الفرد، والذي يعمل على توجيه سلوكه؛ فعندما تندمج القواعد والقوانين في نفس الفرد تصبح جزءًا منه، وفي هذه الحالة نجده يُطيع القانونَ ليس لأن انتهاكَه غيرُ شرعيّ، ولكن لأن القانون هو الشيء الصحيح الذي يجب أن يتمسك به؛ فبالنسبة لناي فإن الضبط الاجتماعي ناتج عن عمليات التنشئة الاجتماعية، ومن خلال هذه العملية يطوِّر الأفرادُ مفهومَ الخطأ والصواب (الضمير) والتي يرى «ناي» أنها شكل من الضبط الداخلي، ففي حالة الضبط الذاتي نجد أن إحساس الفرد وشعوره هو الذي يوجِّه سلوكَه (Krobn,1991, p. 301؛ الخشاب، 1987م، ص: 179-180).

4 - نظرية ريسمان:

صنَّف ريسمان (Riesman, 1950) الضبطَ الاجتماعيَّ

في المجتمعات الإنسانية إلى ثلاثة أنماط:

النمط الأول (الضبط الخارجي):

وهو الضبط الذي يأتي من خارج الإطار الشخصي للفرد، ويوجّه إليه من أفراد آخرين في المجتمع، مستعملينَ عقاب العيب عند مخالفة الفرد للعادات والتقاليد؛ حيث يحرص المجتمعُ على حثّ الفرد على الامتثال للمعايير الاجتماعية التي يفرضها عليه المجتمعُ دون أن يناقشها أو يخرج عليها.

النمط الثاني (الضبط الداخلي):

وهو الضبط الذي يأتي من داخل الفرد ومن ذاته، حيث يستدخل الفرد في هذه الحالة القوانين والأنظمة الاجتماعية عن طريق التنشئة الاجتماعية، بحيث لا يتدخل الآخرون في شؤون بعضهم، والعقاب للمخالِف هو تأنيب الضمير، والخوف من سلطة الدولة في المجتمع؛ فالانضباط هنا نابع من الفرد أكثر من كونه نتيجة الآخرين، أو مواقفهم من الشخص.

النمط الثالث (الضبط عن طريق الآخر أو الغير):

وهو الضبط الذي يأتي من الآخرين، وهم المجدِّدُون نموذجًا وقدوةً للآخرينَ، حيث أَخَذ الأفرادُ ينضبطون بسلوك بعضهم متخذينَ من المجددين نموذجًا لهم، يتبعون ويتمثلون سلوكَهم ومظهرَهم، وعادوا إلى الضبط الاجتماعي مِن قِبَل الآخرينَ، كما هو في النمط الأول من هذه التصنيفات، ولكن هذه المرة عن وعي كامل بما يفعلون، وبإرادة حُرَّة. ويمتاز هذا النمطُ بتنمية قدرات الفرد نحو توقُّعات الآخرينَ من معاصريه.

5 - نظرية هيرشي وجوتفريدسون

حدَّد «هيرشي وجوتفريدسون» في نظريتهما عن الضبط الاجتماعي نمطينِ من أنماط الضبط الاجتماعي هما: الضبط الخارجي، والضبط الداخلي؛ ففيما يتعلق بنمط الضبط الخارجي أوضح «هيرشي» في نظريته التي أوردها في كتابه: «أسباب جنوح الأحداث» عامَ 1969م، أهمية هذا الضبط، وارتأى أن المجتمع التقليدي وارتباط الأفراد فيه له دورٌ كبيرٌ في امتثالهم لقوانين المجتمع. (هيرشي، 1987م، ص:11).

أما ما يتعلق بالضبط الداخلي فقد قام «هيرشي» بالاشتراك مع «جوتفريدسون» بتقديم نظرية عن الضبط الذاتي تؤكِّد على أن قدرة الفرد على الضبط الذاتي التي تبلورت من خلال تنشئته السوية تجعله ممتثلاً لمعايير المجتمع وقيمه وضوابطه الشرعية والقانونية (Hirshi & Gottredson,1983؛ Hirshi & Gottredson, Hirshi, 1989؛ الخليفة، 1421هـ، ص: 84-86).

6 - نظرية والتر ريكلس:

حدَّد «والتر ريكلس» Walter Reckless في كتابه: «مشكلات الجريمة» الذي صدَر في عام 1961م، نمطينِ مهمينِ من أنماط الضبط الاجتماعي، يتمثلانِ في: الضبط الخارجيّ: وهو الضبط الذي يأتي من الخارج، ويتمثَّل في الوضع الاجتماعي للفرد؛ كالأُسْرَة، والمدرسة، والإشراف، والتدريب الفعَّال، الفرص

المعقولة للأنشطة الاجتماعية، توافُر بدائل الانحراف، توافُر فُرَص القبول، الشخصية والانتماء (الخليفة، 1421هـ، ص:79).

الضبط الداخلي: وهو الضبط الذاتي، حيث ربط «ريكلس» في نظريته بين تصوُّر الفرد عن ذاته وامتثاله؛ فعندما يكون تصوُّره عن ذاته جيدًا فإنه سيكون ممتثلاً للقوانين، وعلى العكس عندما يكون تصوُّر الفرد عن ذاته سيئًا فإن احتمال مخالفته للقوانين يكون أكثرَ قوةً.

واعتبر «ريكلس» أن الضبط الداخلي أكثر أهمية من الضبط الخارجي (ويليمز وماك شيني، 1996م، ص:248).

الإفادة من النظريات كمنطلق نظري للدراسة الحالية:

استنادًا إلى ما تم ذِكْرُه آنفًا نستطيع القول بأن تلك النظريات على اختلافها –وفيما عدا نظرية ريسمان– قد اتفقت على أن هناك نمطين للضبط الاجتماعي؛ هما: الضبط الخارجي والضبط الداخلي، الأمر الذي جعَل من الضروري انطلاق الدراسة من هذه النظريات كإطار لفَهْم موضوع الدراسة.

ثانيًا: أنماط الضبط الاجتماعي في ضوء الدراسات السابقة:

من خلال المراجعة والبحث لِمَا توفَّر من دراسات سابقة عن أنماط الضبط الاجتماعي وعلاقتها ببعض المتغيرات الاجتماعية؛ لم يجد الباحثُ دراسات عن هذا الموضوع في المجتمع السعودي، ووجَد عددًا من الدراسات العربية، وفيما يلي عرض لهذه الدراسات؛ وذلك على النحو الآتي:

1 – دراسة أبي هلال (1989م). بعنوان: «أَثَر التفاعل بين مُتَغَيِّرَي الشريحةِ الاجتماعيةِ والمستوى التعليميّ للفرد في مستوى الضبط الاجتماعي» دراسة لتحوُّل نمَط التربية في المجتمع الأردنيّ، وتكونت عينةُ الدراسة من 450 مستجيبًا، 225 طالبًا و225 طالبةً من شرائح المجتمع المختلفة المتمثِّلة في شريحة البداوة، وشريحة القرى، وشريحة المدن، ومن المستويات التعليمية الإعدادي، والثانوي، والجامعي، وقد تم استخدامُ مقياسٍ لقياس أنماط الضبط الاجتماعي، وتوصلت الدراسةُ إلى أن هناك نمطينِ من أنماط الضبط الاجتماعي؛ فبعض أفراد العينة ينتمي إلى النمط الأول، وهم المنضبطون من الخارج، والممتثلون لعادات المجتمع وتقاليده، والبعض الآخَر ينتمي إلى النمط الثاني؛ وهم المنضبطون من الداخل، وكشفت الدراسة أن هذه الأنماط تتأثر بعدد من المتغيرات الاجتماعية؛ حيث تبيَّن أن للخلفية الاجتماعية أثرًا في مستوى الضبط الاجتماعي لدى الأفراد؛ فشريحة البداوة الذكور والإناث ينتمون للنمط الأول، الذي يأتي من خارج الفرد، أما شريحة القرى والمدن ذكورًا وإناثًا فَهُمْ ينتمونَ للنمط الثاني؛ الضبط من الداخل، كما

أظهرت الدراسة أن للمستوى التعليمي أثرًا في مستوى الضبط الاجتماعي لدى الأفراد؛ حيث تبيَّن أن المستوى الإعدادي ينتمي للنمط الأول؛ الضبط من الخارج، والمستوى الثانوي والجامعي ينتمي للنمط الثاني؛ الضبط من الداخل.

2 – دراسة دبوان (1991م) «حَوْلَ أَثَرِ نوع التعليم في الجمهورية اليمنية على أنماط الضبط الاجتماعي لدى الطلبة»، طبَّقَها على عينة من طلبة المرحلة الثانوية الدارسين في ثلاثة أنواع من التعليم في الجمهورية اليمنية، بلَغ عددُهم (1500) طالب وطالبة، ينتمون إلى شريحة اجتماعية واحدة؛ هي فئة ساكِنِي المدن. وقد تم استخدامُ المقياس الذي استخدمه أبو هلال في دراسته، وكشفت الدراسةُ أن جميع أفراد العينة مِن ذَوِي الضبط الداخليّ، كما أظهرت النتائجُ أن هناك أثرًا لنوع التعليم على نمط الضبط الاجتماعي للطلبة.

3 – دراسة عثمان (1994م) بعنوان: (أثر الشريحة والمستوى التعليمي في مستوى الضبط الاجتماعي للفرد – دراسة ميدانية للمجتمع الكويتي)، تهدِف هذه الدراسة إلى وَصْف وتحليل لعلاقة الخلفية الاجتماعية والمستوى التعليمي للفرد، إضافةً إلى جنسه من جهة، ومستوى الضبط الاجتماعي للأفراد، وطُبِّقت الدراسةُ على عينة بلغت 300 حالة من السنة الدراسية الأخيرة لكل من المستويات التعليمية المتوسطة والثانوية والجامعية، من كل من البدو والحضر، وقد تمَّ استخدامُ المقياس الذي استخدمه أبو هلال في دراسته، وكان مِن أهم النتائج أن هناك نمطين من أنماط الضبط الاجتماعي؛ فبعض أفراد العينة ينتمي إلى النمط الأول وهم المنضبطون من الخارج، والممتثلون لعادات المجتمع وتقاليده، والبعض الآخَر ينتمي إلى النمط الثاني، وهم المنضبطون من الداخل، وكشفت الدراسةُ أن هذه الأنماط تتأثَّر بعدد من المتغيرات الاجتماعية؛ حيث تبيَّن أن هناك علاقة إيجابية (دالة) لمتغيري الخلفية الاجتماعية ومستوى التعليم على مستويات الضبط الاجتماعي؛ فبالنسبة لمتغير الخلفية الاجتماعية تبيَّن أن المجموعة البدوية تتميَّز بوجود نمط الضبط من الخارج، بينما يغلِب وجودُ نمط الضبط من الداخل بين المجموعة الحضرية، أما بالنسبة لمتغير المستوى التعليمي؛ فقد تبيَّن أن الأفراد في المرحلة المتوسطة ينتمون لنمط الضبط من الخارج، والأفراد في المرحلة الثانوية والجامعية ينتمون لنمط الضبط من الداخل.

التعليق على الدراسات السابقة:

اتضح من عرض الدراسات السابقة أن هذه الدراسات ترتبط بالدراسة الحالية في تناوُلها لأنماط الضبط

الاجتماعي وتطبيقها لأداة تحديد النمط، وقد أفاد الباحث من تلك الدراسات، سواء فيما يتعلق بمشكلة البحث أو أداة تحديد أنماط الضبط الاجتماعي والنتائج التي توصَّلَت إليها.

وعلى الرغم من أن هذه الدراسات قد أشارت إلى أنماط الضبط الاجتماعي في مجتمعات عربية هي: الأردن والكويت واليمن، إلا أن الدراسة الحالية ستُضيف للدراسات السابقة توصيفَها لأنماط الضبط الاجتماعيّ في مجتمع آخَر؛ وهو المجتمع السعودي، كما أنه بالرجوع إلى قائمة الأبحاث التي نُفذت فيما يتعلق بالضبط الاجتماعي لم نجد دراسةً عن أنماط الضبط الاجتماعي في المجتمع السعودي، الأمرُ الذي يشير إلى أهمية دراسة هذا الموضوع.

المبحث الرابع: إجراءات الدراسة المنهجية

أولاً- نوع الدراسة:

تُعَدّ هذه الدراسةُ من الدراسات الوصفية التي تستهدف وصفَ أنماط الضبط الاجتماعي لدى الشباب الجامعي، وعلاقة هذه الأنماط ببعض المتغيرات الاجتماعية

ثانيًا- منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الكَمِّيِّ كمنهج رئيس؛ وذلك من خلال الاعتماد على منهج المسح الاجتماعي بالعينة لدراسة أنماط الضبط الاجتماعي وعلاقتها ببعض المتغيرات الاجتماعية، كما تمَّ الاعتمادُ على المنهج الكيفيّ منهج مساعِد؛ وذلك من خلال الاعتماد على تسجيل ملاحظات الباحث لجَمْع معلومات كيفية عن مجتمع الدراسة، تساعِد على تفسير البيانات الكمية التي نحصل عليها عن طريق منهج المسح الاجتماعي.

ثالثًا- مجتمع الدراسة

اختار الباحث كُلِّيَّتَيْنِ من كليات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الأولى: كلية العلوم الاجتماعية، وتمثِّل الكلياتِ النظريةَ أو الإنسانية، والثانية: كلية الهندسة، وتمثِّل الكلياتِ العلميةَ، ويتكون مجتمع الدراسة من طلاب المستويينِ الأولِ والثامنِ من قسم الاجتماع والخدمة الاجتماعية بكلية العلوم الاجتماعية، وقسمي الهندسة الكهربائية والميكانيكية بكلية الهندسة.

رابعًا- عينة الدراسة:

حصَل الباحثُ على إحصاء بأعداد الطلاب بالكليتينِ؛ حيث بلَغ عدد طلاب كلية العلوم الاجتماعية في الفصل الدراسي الأول 1436/ 1437هـ 324 طالباً، وبلغ عدد طلاب كلية الهندسة 120طالباً، وتم سحب عينة عشوائية بسيطة بلغ حجمها 292طالباً، وتمَّ جمعُ البيانات في الفترة الزمنية من 20/ 12/ 1436 إلى 20/ 1/ 1437هـ.

خامسًا- أداة الدراسة:

تم استخدام أداتينِ لجمع بيانات الدراسة:

- **الملاحظة :**

استخدم الباحث الملاحَظَة السطحية، وقام بإعداد

سِجِلّ الملاحَظَة لجمع البيانات المتعلِّقة ببعض جوانب هذه الدراسة.

- الاستبانة:

وقد تكوَّنَت من جزأين:

الأول: البيانات الأولية: وتتمثَّل في العمر، ونوع الكلية، ومكان الولادة.

الثاني: مقياس نمط الضبط الاجتماعي: استخدم الباحثُ المقياس الذي استخدمه أبو هلال في دراسته لقياس نمط الضبط الاجتماعي لدى الطلاب، وعلى الرغم من أن هذا المقياس لا يحتاج إلى تحكيم؛ حيث سبَق تطبيقُه في عدد من المجتمعات العربية، إلا أن الباحث عرضَه على عدد من الأساتذة في جامعة الملك سعود، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؛ لمعرفة مدى مناسَبَة تطبيقه في المجتمع السعودي، وبناءً على ذلك قام الباحث بتعديل بعض الكلمات في عبارات المقياس لتكُون واضحة لغويًّا بالنسبة للمجتمع السعودي.

سادسًا- أساليب التحليل الإحصائي:

1 – الطُّرُق الوصفية الإحصائية، من خلال التوزيعات التكرارية والنِّسَب المئوية، والمتوسط الحسابيّ، والانحراف المعياري، والقِيَم الدنيا والقِيَم العليا.

2 – تحليل العَلَاقة بين المتغيرات من خلال معاملات الارتباط التي تتناسب مع مستويات قياس متغيِّرات الدراسة، ومِن ثَمَّ اختبار الدلالة المعنوية من خلال: اختبار «كاي تربيع»، واختبار «ت».

المبحث الخامس: تحليل البيانات ونتائج الدراسة

إن هذه الدراسة -كما سبقت الإشارة إلى ذلك- تهدِف بوجه عامّ إلى التعرف على أنماط الضبط الاجتماعي لدى الشباب الجامعي وعلاقتها ببعض المتغيرات الاجتماعية، ولتحقيق هذا الهدف تَمَّ تحليلُ البيانات، وَتَمَّ التوصلُ إلي العديد من النتائج؛ وذلك على النحو التالي:

أولاً- خصائص أفراد العينة حسب العمر:

جدول رقم (1)

توزيع عينة الدراسة حسب العمر

فئات العمر	التكرار	النسبة المئوية(٪)
19.00	33	11.3
20.00	56	19.2
21.00	49	16.8
22.00	40	13.7
23.00	51	17.5
24.00	22	7.5
25.00	18	6.2
26.00	6	2.1
28.00	1	0.3
29.00	2	0.7
المجموع	278	95.2
الحالات المفقودة	14	4.8
المجموع	292	100.00

نظرًا لأن العمر يُعد من المتغيرات المهمة في كثير من الدراسات الاجتماعية فقد تم إعداد الجدول رقم (1) الذي يوضح توزيع أفراد العينة حسب العمر، وفي

هذه الدراسة التي تتكون عينتُها من مجموعتين؛ نجد أن الغالبية العظمي من أفراد العينة تتراوح أعمارهم بين 19-25، بنسبة 92.2٪. وتتفق هذه النتائجُ مع ما أشار إليه كثير من الباحثين إلى أن مرحلة الشباب الجامعي هي الفئة العمرية التي تنحصر بين 19-25 عامًا؛ مثل دراسة الخمشي والشلهوب (1433هـ) ودراسة العمري (1435هـ).

ثانيًا: أنماط الضبط الاجتماعي:

جدول رقم (2)

الإحصائيات الوصفية لمتغير الضبط الاجتماعي

أنماط الضبط الاجتماعي	حجم العينة	القيمة الصغرى	القيمة الكبرى	المتوسط	الانحراف المعياري
المجموع العامّ	292	5	46	27.39	5.835
النمط الأول (الضبط الخارجيّ)	196	5	29	24.22	3.718
النمط الثاني (الضبط الداخليّ)	96	30	46	33.85	3.598

وبالنظر إلى الجدول رقم (2) الذي يتضمن الإحصاءات الوصفية لمتغير الضبط الاجتماعي، يُلاحظ أن هناك تباينًا واضحًا بين المبحوثين حسب أنماط الضبط الاجتماعي، ففي حين بلغ المتوسط العامّ للضبط الاجتماعي 27.39 بانحراف معياري قدره 5.835، نجد أن الذين ينتمون للضبط الداخلي هم الأكثر انضباطًا، فقد بلغ متوسطهم في مقياس الضبط الاجتماعي 33.85 بانحراف معياري قدره 3.598. أما الذين ينتمون للضبط الخارجي، فقد بلغ متوسط انضباطهم 24.22 بانحراف معياري قدره 3.718.

وَبِنَاءً على النتائج الموضَّحَة في الجدول رقم (2) فقد تم إعداد الجدول التالي الذي يوضح توزيع أفراد العينة وفقًا لنمط الضبط الاجتماعي.

جدول رقم (3)

توزيع أفراد العينة وفقًا لنمط الضبط الاجتماعي

أنماط الضبط الاجتماعي	التكرار	النسبة
النمط الأول (الضبط الخارجي)	196	%67.1
النمط الثاني (الضبط الداخلي)	96	%32.9
المجموع العامّ	292	%100

يتضح من الجدول رقم (3) أن 196 شابًّا جامعيًّا يمثلون ما نسبته 67.1٪ من أفراد العينة ينتمون إلى النمط الأول؛ وهم المنضبطون من الخارج، والممتثلون لعادات المجتمع وتقاليده، و96 شابًّا جامعيًّا يمثلون ما نسبته 32.9٪ من أفراد العينة، ينتمون إلى النمط الثاني؛ وهم المنضبطون من الداخل.

ثالثًا- العلاقة بين مكان الولادة وأنماط الضبط الاجتماعي:

جدول رقم (4)

الإحصائيات الوصفية لمتغير الضبط الاجتماعي حسب مكان الولادة

مكان الولادة	حجم العينة	القيمة الصغرى	القيمة الكبرى	المتوسط	الانحراف المعياري
المجموع العامّ	292	5	46	27.39	5.835
الحالات المفقودة	11	5	29	23.36	6.845
مدينة	240	15	44	27.49	5.737
محافظة	22	18	46	29.59	6.419
مركز	19	20	36	25.84	4.561

ومن قراءة الجدول رقم (4)، نجد أن هناك تبايُنًا بين المبحوثين حسب مكان الولادة؛ ففي حين بلَغ المتوسطُ العامّ للضبط الاجتماعي 27.39، بانحراف معياري قدره 5.835، نجد أن الذين وُلدوا في المحافظات هم الأكثر انضباطًا، فقد بلَغ متوسطُ انضباطهم 29.59، بانحراف معياري قدره 6.419، يليهم الذين وُلِدُوا في المدن بمتوسط ضبط اجتماعيّ بلَغ 27.49، بانحراف معياريّ قدرُه 5.737، أما الذين وُلدوا في مراكز فهم من ذوي الضبط الخارجي؛ فقد بلغ متوسط الضبط الاجتماعي لديهم 25.84، بانحراف معياري قدره 4.561.

جدول رقم (5)

نتائج معامل «كرايمر» واختبار «كاي تربيع» للعلاقة بين مكان الولادة وأنماط الضبط الاجتماعي

أنماط الضبط الاجتماعي	مكان الولادة			المجموع
	مدينة	محافظة	مركز	
النمط الأول	158	10	17	185
	%56.2	%3.6	%6.0	%56.8
النمط الثاني	82	12	2	96
	%29.2	%4.3	%7	%34.2
المجموع	240	22	19	281
	%85.4	%7.8	%6.8	%100.0
معامل كرايمر				0.177
الدلالة الإحصائية				*0.012
قيمة «كاي تربيع»				8.783
الدلالة الإحصائية				*0.012

يتضح من خلال نتائج الجدول رقم (5) أن حجم العلاقة بين مكان الولادة وأنماط الضبط الاجتماعي من خلال معامل «كرامر» للارتباط بلغت (0.177) ودالَّة إحصائية (0.012). كما أن قيمة «كاي تربيع» بلغت (8.783)، ودالة إحصائية (0.012) مما يدل على وجود علاقة عند مستوى دلالة 0.05 فأقل بين مكان الولادة وأنماط الضبط الاجتماعي، وهو ما يعني أن تلك العلاقة لم تحدث بمجرد الصدفة.

رابعًا- العلاقة بين نوع الكلية وأنماط الضبط الاجتماعي:

جدول رقم (6)

الإحصائيات الوصفية لمتغير الضبط الاجتماعي حسب نوع الكلية

اسم الكلية	حجم العينة	القيمة الصغرى	القيمة الكبرى	المتوسط	الانحراف المعياري
المجموع العامّ	292	5	46	27.39	5.835
الحالات المفقودة	3	25	32	29.33	3.786
كلية الهندسة	72	16	46	29.85	6.456
كلية العلوم الاجتماعية	217	5	44	26.54	5.408

يبين الجدول رقم (6) بعض الإحصاءات الوصفية لمتغير الضبط الاجتماعي حسب نوع الكلية، ويتضح من هذا الجدول تباين المبحوثين في متوسط الضبط الاجتماعي حسب نوع الكلية؛ ففي الوقت الذي بلغ فيه المتوسط العامّ للضبط الاجتماعي للمبحوثين 27.39، بانحراف معياري قدره 5.835، نجد أن الشباب

الذين يدرسون في كلية الهندسة هم الذين يَكُونُونَ أكثرَ انضباطًا؛ فقد بلغ متوسط انضباطهم 29.85، بانحراف معياري قدره 6.456، في حين انخفض متوسط الضبط الاجتماعي للشباب الذين أفادوا أنهم يدرسون بكلية العلوم الاجتماعية؛ حيث بلغ المتوسط 26.54، بانحراف معياري قدره 5.408.

جدول رقم (7)

نتائج معامل «كرايمر» واختبار «كاي تربيع» للعلاقة بين نوع الكلية وأنماط الضبط الاجتماعي

أنماط الضبط الاجتماعي	الكلية		المجموع
	كلية الهندسة	كلية العلوم الاجتماعية	
النمط الأول	34	161	195
	%11.8	%55.7	%67.5
النمط الثاني	38	56	94
	%13.1	%19.4	%32.5
المجموع	72	217	289
	%24.9	%75.1	%100.0
معامل «كرامر»			0.249
الدلالة الإحصائية			0.000**
قيمة «كاي تربيع»			17.920
الدلالة الإحصائية			0.000**

** توجد علاقة عند مستوى (0.01) فأقل.

يتضح من خلال نتائج الجدول رقم (7) أن حجم العلاقة بين نوع الكلية وأنماط الضبط الاجتماعي من خلال معامل «كرايمر» للارتباط بلغت (0.249) ودالة إحصائية (0.000). وأن قيمة «كاي تربيع» بلغت (17.920) ودالة إحصائية (0.000) مما يدل على وجود علاقة عند مستوى دلالة 0.01 فأقل بين نوع الكلية وأنماط الضبط الاجتماعي؛ وهو ما يعني أن تلك العلاقة لم تحدث بمجرد الصدفة.

جدول رقم (8)

نتائج اختبار «ت» للفروق في متوسطات إجابات أفراد الدراسة طبقًا إلى اختلاف متغيِّر نوع الكلية

أنماط الضبط الاجتماعي	الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	الدلالة
النمط الأول	كلية الهندسة	34	24.29	3.495	0.135	0.893
	كلية العلوم الاجتماعية	161	24.20	3.785		
النمط الثاني	كلية الهندسة	38	34.82	3.924	2.046	0.044
	كلية العلوم الاجتماعية	56	33.29	3.290		

* فروق دالة عند مستوى 0.05 فأقل.

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات أفراد الدراسة طبقًا لاختلاف متغير الكلية، استخدم الباحث اختبار «ت: Independent Sample T-test» وجاءت النتائج في الجدول رقم (8) الذي يتضح من خلاله عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة حول (النمط الأول) من أنماط الضبط الاجتماعي باختلاف متغير الكلية.

ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة حول (النمط الثاني)

أنماط الضبط الاجتماعي باختلاف متغير الكلية، لصالح كلية الهندسة.

المبحث السادس: مناقشة النتائج والتوصيات

أولاً- مناقشة النتائج:

كشفت الدراسة عن مجموعة من النتائج أجابت عن تساؤلات الدراسة، وسيتم في هذا الجزء مناقشة هذه النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة؛ وذلك على النحو التالي:

إجابة السؤال الأول: ما أنماط الضبط الاجتماعي لدى الشباب الجامعي؟

جاءت نتائج الدراسة فيما يتعلق بالإجابة على هذا السؤال كما يلي:

1 – تبين أن الشباب الجامعي ينتمون إلى نمطين من أنماط الضبط الاجتماعي: النمط الأول: وهم المنضبطون من الخارج، والممتثلون لعادات المجتمع وتقاليده، ويمثلون ما نسبته 67.1٪، والنمط الثاني: وهم المنضبطون من الداخل ويمثلون ما نسبته 32.9٪ من أفراد العينة، وتشير هذه النتيجة إلى أن الغالبية من أفراد العينة هم المنتمون للضبط الخارجيّ الممثِّلون لعادات المجتمع وتقاليده.

2 – نجد أن الذين ينتمون للضبط الداخلي هم الأكثر انضباطًا؛ فقد بلغ متوسطهم في مقياس الضبط الاجتماعي 33.85 بانحراف معياري قدره 3.598. أما الذين ينتمون للضبط الخارجي فقد بلغ متوسط انضباطهم 24.22 بانحراف معياري قدره 3.718.

وتتفق هذه النتائج مع النظريات التي تم استعراضها فيما سبق، والتي أوضحت أن هناك نمطين من أنماط الضبط الاجتماعي هما: النمط الأول (الضبط الخارجي): وهو الضبط الذي يأتي من خارج الإطار الشخصي للفرد، ويوجَّه إليه من أفراد آخرين في المجتمع مستعمِلِينَ عقابَ العيب عند مخالَفَة الفرد للعادات والتقاليد؛ حيث يحرص المجتمع على حثِّ الفرد على الامتثال للمعايير الاجتماعية التي يفرضها عليه المجتمع دون أن يناقشها أو يخرج عليها. والنمط الثاني (الضبط الداخلي): وهو الضبط الذي يأتي من داخل الفرد ومن ذاته، حيث يلتزم الفردُ في هذه الحالة بالقوانينَ والأنظمةَ الاجتماعيةَ عن طريق التنشئة الاجتماعية، بحيث لا يتدخل الآخرون في شؤون بعضهم، والعقاب للمخالِف هو تأنيب الضمير، والخوف من سلطة الدولة في المجتمع؛ فالانضباط هنا نابع من الفرد أكثر من كونه من الآخرين، أو مواقفهم من الشخص، كما تتفق مع نتائج الدراسات السابقة؛ مثل دراسة أبي هلال (1989م)، عن المجتمع الأردني، ودراسة عثمان (1994م) عن المجتمع الكويتي، والتي أوضحت أن هناك نمطين من أنماط الضبط الاجتماعي؛ فبعض أفراد العينة ينتمي إلى النمط الأول، وهم المنضبطون من الخارج، والممتثلون لعادات المجتمع

وتقاليده، والبعض الآخر ينتمي إلى النمط الثاني؛ وهم المنضبطون من الداخل، وأن الأغلبية ينتمون للضبط الخارجي.

ولقد أكدت تلك النظرياتُ والدراساتُ على أن الضبط الداخلي (الانضباط الذاتي) هو أفضل من الضبط الخارجي؛ لأنه شَكْل من أشكال الوعي الذاتي، والذي يُعطي الأفرادَ الفرصةَ لتقييم سلوكهم والتحكُّم فيه، ويقوم على الإيمان بأن الأفراد يستحقون أن يكونوا موضعَ ثقة وتقدير، كما يقوم على اقتناع الأفراد بأهمية قوانين المجتمع، أو المؤسسة المنتمين إليها، كالجامعة مثلاً؛ فالأفراد الذين ينظرون إلى قوانين وأنظمة المجتمع أو الجامعة على أنها شيء من صالحهم سوف يحافظون على هذه القوانين ويتصرفون بشكل مقبول (صميلي، 2013م).

كما أكدت تلك النظريات والدراسات على أن الضبط الداخلي نتاج للتنشئة الاجتماعية السليمة؛ فقد أكد «ناي» على أنه عندما تندمج القواعد والقوانين داخل الفرد تُصبح جزءًا منه، وتجده يطيع القانونَ ليس لأن انتهاكَه غيرُ شرعيّ، ولكن لأن القانون هو الشيء الصحيح الذي يجب أن يتمسك به؛ ومن خلال التنشئة الاجتماعية يطوِّر الأفرادُ مفهومَ الخطأ والصواب (الضمير)، والذي يُعَدّ شكلاً من الضبط الداخلي، وفي هذه الحالة فإن إحساس وشعور الفرد هو الذي يوجه سلوكه. وريسمان أوضح أن الفرد يستدخل القوانين والأنظمة عن طريق التنشئة الاجتماعية، كما أكد هيرشي وجوتفريدسون على أن قدرة الفرد على الضبط الذاتي التي تبلورت من خلال تنشئته السوية تجعله ممتَثِلاً لمعايير وقِيَم المجتمع وضوابطه الشرعية والقانونية؛ فالمشكلة الحقيقية تتمثَّل في قدرة الفرد على الضبط الذاتي، فتدنِّي هذا الضبط يؤدي بالفرد إلى انتهاك القوانين والأنظمة، في حين أن الضبط الاجتماعي المرتفع يعطي احتمالات أدنى لمخالفة القوانين والأنظمة.

وغنيّ عن البيان أن الإسلام حَرِصَ على مخاطَبَة المشاعر، وتكوين الضمير ومراقبة النفس وضبطها ذاتيًّا قبل أن تُضبط خارجيًّا؛ ذلك أن الضبط الاجتماعي في الإسلام يتميز بخصائص تُميزه عن غيره من الضوابط؛ فالتشريع الإسلامي يستمد سلطتَه من الله سبحانه، ويعتمد في ضوابطه على وازع الضمير الذي يعمل كموجِّه للإنسان في تصرفاته؛ فيكون الضمير على يقظة في جميع الأوقات بأن الله يراقبه في السر والعلن، فالضمير الحي خير عاصم من الزلل، وقوة كبيرة لِحَفْزِ الإنسان على العمل، وتربية ضمير الإنسان التي حرص عليها الإسلام هي تربية لإرادته؛ بحيث يصبح متحكِّمًا في جميع أعماله، وليس عبدًا لنزواته وشهواته (السالم، 1420هـ، ص:28). والإيمان تربية ذاتية، تبدأ من تغيير الإنسان لذاته وتنتهي إلى أفراد المجتمع عامةً، ومن تربية الضمير ما رواه الإمام أحمد في مسنده عن إجابة الرسول صلى الله عليه وسلم لمن جاءه سائلاً عن تعريف البِرِّ والإثمِ:

«جِئْتَ تَسْأَلُنِي عَنْ الْبِرِّ وَالإِثْمِ؟» فَقَالَ: نَعَمْ، فَجَمَعَ أَنَامِلَهُ فَجَعَلَ يَنْكُتُ بِهِنَّ فِي صَدْرِي وَيَقُولُ: «يَا وَابِصَةُ، اسْتَفْتِ قَلْبَكَ، وَاسْتَفْتِ نَفْسَكَ -ثَلَاثَ مَرَّاتٍ- الْبِرُّ مَا اطْمَأَنَّتْ إِلَيْهِ النَّفْسُ، وَالإِثْمُ مَا حَاكَ فِي النَّفْسِ وَتَرَدَّدَ فِي الصَّدْرِ وَإِنْ أَفْتَاكَ النَّاسُ وَأَفْتَوْكَ» (ابن حنبل، 1419هـ، ج: 29، ص:533، رقم الحديث 18006)، وروي مسلم في صحيحه أن النبي صلى الله عليه وسلم قال : «الْبِرُّ حُسْنُ الْخُلُقِ ، وَالْإِثْمُ مَا حَاكَ فِي صَدْرِكَ، وَكَرِهْتَ أَنْ يَطَّلِعَ عَلَيْهِ النَّاسُ» (القشيري، 1412هـ، ج: 4، ص:1980، رقم الحديث 2553).

وروى الإمام البخاري في صحيحه عن أبي هريرة رضي الله عنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: «لا يَزْنِي الزَّانِي حِينَ يَزْنِي وَهُوَ مُؤْمِنٌ، وَلا يَشْرَبُ الْخَمْرَ حِينَ يَشْرَبُ وَهُوَ مُؤْمِنٌ، وَلا يَسْرِقُ حِينَ يَسْرِقُ وَهُوَ مُؤْمِنٌ، وَلا يَنْتَهِبُ نُهْبَةً يَرْفَعُ النَّاسُ إِلَيْهِ فِيهَا أَبْصَارَهُمْ حِينَ يَنْتَهِبُهَا وَهُوَ مُؤْمِنٌ» (البخاري، 1422هـ، ج: 8، ص:157، رقم الحديث 6772).

فمخالَفَة القوانين والأنظمة -سواء كانت المخالَفَة صغيرة أو كبيرة وَفْق المنظور الإسلامي- يرجع إلى ضَعْف الإيمان أو انخفاض مستوى الإيمان عند الفرد، والإيمان هو أساس تشكيل الذات لدى الفرد، وهو القوة المانعة من مخالَفَة القوانين والأنظمة (الفالح، 1431هـ، ص:243).

إجابة السؤال الثاني: هل هناك علاقة بين متغير مكان الولادة وأنماط الضبط الاجتماعي؟

أسفرت نتائج الدراسة المتعلِّقة بالإجابة على هذا السؤال عما يلي:

1 - أن الشباب الجامعي الذين وُلِدُوا في المحافظات والمدن ينتمون إلى الضبط الداخلي، أما الذين وُلِدُوا في مراكز فَهُمْ من ذوي الضبط الخارجي.

2 - من خلال الملاحَظَة فإن طلبة كلية العلوم الاجتماعية يغلب عليهم طابعُ المجتمعات الريفية غير الحضرية، المنتمينَ للضبط الخارجيّ حسب النتائج المتعلِّقة بمتغيِّر نوع الكلية، بينما يغلِب على طلبة كلية الهندسة طابع المجتمعات الحديثة الحضرية، المنتمين للضبط الداخليّ حسب النتائج المتعلِّقة بمتغير نوع الكلية.

3 - وجود علاقة عند مستوى دلالة 0.05 فأقل بين متغير مكان الولادة وأنماط الضبط الاجتماعي؛ أي أن هناك علاقة بين مكان الولادة والنمط الأول: الضبط الخارجي، وهناك علاقة بين مكان الولادة والنمط الثاني: الضبط الداخلي، وأن أغلب المولودين في المدن ينتمون للضبط الخارجي.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن «ريسمان» أَوْضَحَ في نظريته حول تصنيفه للمجتمعات حسب الضبط الاجتماعي حيث يرى أن الأفراد الذين يأتون من المجتمعات الريفية (البادية أو القرية) هم الذين ينتمون للضبط الخارجي،

والملتزمون بالعادات والتقاليد، أما الأفراد الذين يأتون من المجتمعات الحديثة (المدن) فإنهم -وبحكم بيئتهم وأنواع أعمالهم- ينتمون للضبط الداخليّ؛ وهم الملتزمون بالقوانين أكثر من الفئات الأخرى؛ لِمَا تُمْلِيه عليهم طبيعةُ المدينة، كما أوضحت ذلك دراسةُ أبي هلال (1989م)، عن المجتمع الأردني؛ حيث تبين أن للخلفية الاجتماعية أَثَرًا في مستوى الضبط الاجتماعي لدى الأفراد، فشريحة البداوة الذكور والإناث ينتمون للنمط الأول الذي يأتي من خارج الفرد، أما شريحة القرى والمدن -ذكورًا وإناثًا- فإنهم ينتمون للنمط الثاني؛ الضبط من الداخل، ودراسة دبوان (1991م) عن المجتمع اليمني، والتي كَشَفَتْ أن جميع أفراد العينة مِن ذَوِي الضبط الداخلي ينتمون إلى شريحة اجتماعية واحدة؛ هي فئة سَاكِنِي المدن، ودراسة عثمان (1994م) عن المجتمع الكويتي والتي بَيَّنَتْ أن هناك علاقة إيجابية (دالَّة) لمتغير الخلفية الاجتماعية على مستويات الضبط الاجتماعي، فالمجموعة البدوية تتميز بوجود نمط الضبط من الخارج، بينما يغلِب وجودُ نمط الضبط من الداخل بين المجموعة الحضرية.

إجابة السؤال الثالث: هل هناك علاقة بين نوع الكلية وأنماط الضبط الاجتماعي؟

1 - إن الشباب الجامعي الذين يدرسون في كلية الهندسة هم المنتمون للضبط الداخلي، أما الذين أفادوا أنهم يدرسون بكلية العلوم الاجتماعية فهم المنتمون للضبط الخارجيّ.

2 - وجود علاقة عند مستوى دلالة 0.01 فأقل بين نوع الكلية وأنماط الضبط الاجتماعي.

3 - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة حول (النمط الأول) من أنماط الضبط الاجتماعي باختلاف متغيِّر الكلية.

4 - وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة حول (النمط الثاني) من أنماط الضبط الاجتماعي باختلاف متغيِّر الكلية لصالح كلية الهندسة.

5 - تَبَيَّنَ من خلال الملاحَظَة أن الطلاب في كلية الهندسة عددهم قليل في الشُّعْبَةِ، وأنهم أكثر جديةً في متابَعَة المحاضرة، ولا يستخدمون الجوال في وقت المحاضرة مقارنةً مع طلاب كلية العلوم الاجتماعية، ويرجع ذلك -في نظر الباحث- أن قبول الطلاب بكلية الهندسة يتطلب الحصولَ على معدل أعلى منه بالنسبة للقبول في كلية العلوم الاجتماعية، وهذا يعني تميُّزَ طالب كلية الهندسة عن طالب كلية العلوم الاجتماعية من حيث المعدل العلميّ والجدية في الدراسة؛ الأمر الذي انعكس على طلاب كلية الهندسة وأنهم مِن ذَوِي الضبط الداخليّ.

وتُشير هذه النتائجُ إلى أَثَر التعليم بشكل عامّ في أنماط الضبط الاجتماعي وَأَثَر نوع التعليم بشكل خاصّ على

نمط الضبط الاجتماعي؛ فقد توصلت دراسة كل من أبي هلال (1989م) ودراسة عثمان (1994م) إلى أن للمستوى التعليمي أثرًا في مستوى الضبط الاجتماعي لدى الأفراد؛ حيث تَبَيَّنَ أن المستوى الإعداديّ ينتمون للنمط الأول الضبط من الخارج، والمستوى الثانوي والجامعي ينتمون للنمط الثاني الضبط من الداخل، أما نتائج دراسة «دبوان» (1991م) فقد كشفت أن هناك أثرًا لنوع التعليم على نمط الضبط الاجتماعي للطلبة، وظهر هذا الأثرُ في الفروق بين متوسط الضبط الاجتماعي لطلبة التعليم الثانوي في شمال اليمن من جهة وبين متوسطي الضبط الاجتماعي لطلبة المعاهِد العلمية (الدينية) والتعليم الثانوي في جنوب اليمن من جهة أخرى، وتم تفسيرُ هذه النتيجة بكون التعليم العامّ في الشمال ليس لديه توجُّه فكريّ محدَّد، ولا يسعى إلى غرس أفكار وتوجهات أيديولوجية معيَّنة في نفوس الطلاب؛ فالتعليم العامّ في الشمال يُخْرِج أفرادًا يدورون في فلك المجتمع وتوجهاته، وهم ملتزمون بعادات المجتمع وتقاليده أكثرَ من زملائهم خريجي التعليم العامّ في الجنوب والمعاهد العلمية (دبوان، 1991م، ص: 54).

هذا ومن الجدير بالذكر والملاحَظَة في هذا السياق أنه على الرغم من أن المجتمع السعودي مر بمرحلة سريعة الخُطَى تبدَّل فيها المجتمعُ من مجتمع تقليديّ إلى مجتمع حديث، وأدت إلى حالة من التغيُّر السريع في بِنْيَة المجتمع الاقتصادية والثقافية إلا أن الدراسة كشفت عن أن غالبية أفراد عينة الدراسة ينتمون للضبط الخارجي؛ أي الالتزام بالتقاليد والعادات، أي: لا زال التأثير الاجتماعي عليهم واضحًا. وليس مِن شك في أن الضبط الخارجي المتمثِّل في الامتثال لعادات وتقاليد المجتمع له إيجابياته، وخاصة إذا لم تكن تلك العادات والتقاليد من العادات والتقاليد السيئة، وساهمت في تعزيز الامتثال لقوانين وأنظمة المجتمع، ومن الملاحَظ في هذا الصدد أن بعض العادات والتقاليد السيئة في المجتمع السعودي قد أدت إلى انتهاك القوانين والأنظمة؛ من أمثلة ذلك: إطلاق النار في حفلات الأعراس، والغشّ في الامتحان على أنه نوع من «الفزعة والشهامة»، ومن هنا تتضح أهمية الضبط الداخليّ (الضبط الذاتيّ) في الحدّ من المخالَفات السلوكية القانونية والنظامية في الجامعة والمجتمع؛ فعلى مستوى الجامعة يساعِد الضبطُ الذاتيّ الشبابَ الجامعيَّ في تبنِّي القِيَم والمعايير التي تُسهم في إيجاد مجتمع جامعي منظَّم، كما أنه يُسهم في إيجاد اتفاق وتوافُق بينهم وبين قوانين الجامعة وتعليماتها والمحافَظَة عليها، إضافةً إلى أنه يزيد في ثقة الشباب الجامعي بنفسه، ويجعله يتردد عن ممارسة أيّ عمل من شأنه مخالَفَة الأنظمة (صميلي، 2013م).

ثانياً- التوصيات:

يعنى علم الاجتماع بإجراء الدراسات التي تعنى بمختلف قضايا المجتمع، وملاحَظَة التطور المستمرّ

والتغيُّر في كافة مظاهر الحياة الاجتماعية والثقافية في المجتمع، والهدف النهائيّ من هذه الدراسات فَهْمُ الواقعِ وتشخيصه بما يؤدي إلى التوصل إلى توصيات من شأنها تحقيق الاستقرار للمجتمع.

وفي ضوء نتائج الدراسة، فإنه يمكن تقديم بعض التوصيات والمقتَرَحَات، والتي يمكن أن تُسهم في مساعَدَة الشباب الجامعيّ في تدعيم الضبط الداخليّ لديهم، وبالتالي امتثالهم للقوانين والأنظمة من جهة، ومن جهة أخرى تساعد الباحثين في مجال الضبط الاجتماعي في إجراء المزيد من الدراسات حول هذا الموضوع؛ وذلك على النحو الآتي:

1 - أسفرت هذه الدراسةُ عن بيان أهمية نَمَط الضبط الداخليّ في الامتثال لقوانين وأنظمة الجامعة والمجتمع، وأن البيئة التي يعيش فيها الفرد لها دور كبير في بناء هذا النمط، وبما أن الأسرة هي البيئة الأولى التي يتم فيها «استدماج» الفرد لقوانين وأنظمة وقيم المجتمع، فإن الدراسة تُوصي بالتركيز على دور الأسرة؛ لبذل مزيد من الجهد لتنشئة الأبناء منذ نعومة أظفارهم وَفْق القِيَم التي تعزز الذات، وتُوقِظ الضميرَ لديهم؛ الأمر الذي يُعِينهم على الامتثال والالتزام بالقوانين والأنظمة.

2 - ومن النتائج المهمة ما كشفت عنه الدراسةُ عن أَثَر التعليم في الضبط الداخلي، وعن علاقة نوع التعليم في هذا النمط؛ حيث تبيَّن وجود علاقة بين الدارسين في كلية الهندسة وانتمائهم لنمط الضبط الداخلي؛ لذلك يمكن توصية المؤسسات التربوية بإيلاء التعليم أهمية كبيرة والعمل على غرس الجدية في نفوس الطلاب، وإجراء المزيد من الدراسات الميدانية عن أنماط الضبط الاجتماعي، وخاصة في مستويات تعليمية مختلفة، ودراسة الجوانب التي جعلت طلاب كلية الهندسة ينتمون لنمط الضبط الداخلي.

3 - تبيَّن من نتائج الدراسة أن الذين وُلِدُوا في مناطق حضرية كالمحافظات والمدن ينتمون إلى الضبط الداخليّ، ومن هنا يوصي الباحثُ بإجراء دراسات لمعرفة أثر التحضُّر على أنماط الضبط الاجتماعي.

4 - إجراء المزيد من البحوث والدراسات لبحث علاقة أنماط الضبط الاجتماعي ببعض المتغيرات الاجتماعية التي لم تتطرق لها هذه الدراسة، مثل: المتغيرات الأُسَرِيَّة والاقتصادية، ووسائل الاتصال، وبخاصة وسائل التواصل الاجتماعي، وفي مدن أخرى غير مدينة الرياض، ليتسنَّى الإحاطةُ بشكل متكامِل بالعوامل الاجتماعية، وعلاقتها وتأثيرها في أنماط الضبط الاجتماعي من أجل التأكُّد من قابلية النتائج التي توصلت

إليها هذه الدراسةُ على المجتمع السعودي ككل.

المصادر والمراجع

أولاً- المصادر والمراجع العربية:

ابن حنبل، أحمد. (1419هـ). مسند الامام أحمد. تحقيق: شعيب الأرنؤوط وعادل مرشد وعامر غضبان، ط.1، بيروت: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع.

ابن خلدون، عبدالرحمن بن محمد. (1401هـ). مقدمة ابن خلدون. تحقيق: علي عبدالواحد وافي، القاهرة: دار نهضة مصر للطبع والنشر.

أبو هلال، أحمد. (1989م). أثر التفاعل بين متغيري الشريحة الاجتماعية والمستوى التعليمي للفرد في مستوى الضبط الاجتماعي: دراسة لتحوُّل نمط التربية في المجتمع الأردني. دراسات (العلوم التربوية)، 16(6)، 7-35.

البخاري، محمد بن إسماعيل. (1422هـ). صحيح الإمام البخاري المسمى الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه. تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر، بيروت: دار طوق النجاة للطباعة والنشر.

بدوي، أحمد زكي. (1977م). معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية: إنكليزي- فرنسي- عربي. بيروت: مكتبة لبنان.

الخشاب، أحمد. (1968م). الضبط الاجتماعي: أُسُسُه النظرية وتطبيقاته العلمية، القاهرة: مكتبة القاهرة الحديثة.

الخشاب، سامية. (1987م). النظرية الاجتماعية ودراسة الأسرة. ط2، القاهرة: دار المعارف.

الخليفة، عبد الله بن حسين. (1421هـ). أبعاد الجريمة ونُظُم العدالة الاجتماعية. ط1، مركز الدراسات والبحوث، الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

خليل، عثمان سيد أحمد محمد. (1422هـ). الشباب وأوقات الفراغ -دور التربية ووسائل الإعلام من المنظورين الإسلامي والوضعي. مركز الدراسات والبحوث، الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

الخمشي، سارة صالح والشهلوب، هيفاء عبدالرحمن. (1433هـ). تنمية وعي الشباب بحقوق الإنسان لرفع مستوى المواطَنَة: دراسة وصفية مطبَّقَة على الجامعات في المملكة العربية السعودية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (25)، 135-220.

دبوان، عبداللطيف طاهر. (1991م). أَثَر نوع التعليم في الجمهورية اليمنية على أنماط الضبط الاجتماعي لدى الطلبة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، عمَّان، الأردن: الجامعة الأردنية.

السالم، خالد عبدالرحمن. (1420هـ). اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية العامة بمدينة الرياض نحو أساليب الضبط الاجتماعي السائدة في أُسَرِهِمْ وعلاقته بالتماسُك الأسري: دراسة ميدانية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الرياض: جامعة الملك سعود.

السعيدي، حميد بن مسلم. (2015م). الضبط الذاتي، مسقط، جريدة الرؤية، استرجع من: https://alroya.om/ar/writer-blogs/123458-.

صميلي، محمد حسين. (2013م)، الانضباط الذاتي، ويكيبيديا الموسوعة الحرة، استرجع من: https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%A7%D9%86%D8%B6%D8%A8%D8%A7%D8%B7_%D8%B8A%0%D8%A7%D8%AA%D9.

عثمان، إبراهيم. (1994م). أثر الشريحة الاجتماعية والمستوى التعليمي في مستوى الضبط الاجتماعي للفرد: دراسة ميدانية للمجتمع الكويتي. مجلة «مؤتة» للبحوث والدراسات، 9(6)، 59-80.

العمري، عبدالرحمن بن عبدالله. (1435هـ). مشكلات الشباب الجامعي في المجتمع السعودي: دراسة ميدانية على عينة من طلاب جامعة الملك عبدالعزيز بجدة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الاجتماعية ،(6)، 233-311

الفالح، سليمان قاسم. (1424هـ). الضبط الاجتماعي مفهومه وأبعاده والعوامل المحدِّدَة له- دراسة ميدانية على المجتمع السعودي. الرياض: مكتبة العبيكان.

الفالح، سليمان قاسم. (1431هـ). جرائم المخدرات في المجتمع السعودي: دراسة استشرافية ورؤية في ضوء نظريات الضبط الاجتماعي. مجلة البحوث الأمنية، كلية الملك فهد الأمنية، 19(45)، 203-246

القشيري، مسلم بن الحجاج.(1412هـ). صحيح مسلم. تحقيق: محمد فؤاد عبدالباقي، ط.1، بيروت: دار الكتب العلمية.

هيرشي، ترافيس. (1987م). أسباب جنوح الأحداث. ط1، ترجمة: محمد سلامة غباري، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

ويليمز، فرانك وماك شيني، مارلين. (1996م). السلوك الإجرامـــــــــي (النظريات). ترجمة: عدلي السمرة، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

ثانيًا- المصادر والمراجع الأجنبية:

References

Abu Hilal, A. (1989). The effect of interaction between the two variables of social category and the educational level of the individual in the level of the social control: A study on the transformation of the pattern of education in the Jordanian society *(in Arabic)*. *Dirasat Journal: Educational Sciences, 16*(6), 7-35.

Al Amri, A. A. (1435 H). *Problems of* university youth students in the Saudi society: Survey study on a sample of King Abdulaziz University students in Jeddah *(in Arabic)*. *Imam Mohammed Bin Saud Islamic University, Social Studies Journal*, *(6)*, 233-311.

Al Bukhari, M. I. (1422 H). *Sahih al Bukhari named Al-Gamee (in Arabic)*. Mohammed Zuhair Ben Nasser Al Nasser (Ed.), Beirut: Dar Towq Al Najah Publishing and Distrubition.

Al Faleh, S. G. (1424 H). *Social control*: *Its concept, dimensions and specific factors: Survey study on the Saudi society (in Arabic)*. Riyadh: Al-Obikan Bookstore.

Al Faleh, S. G. (1431 H). Narcotic drugs crimes in Saudi society: Exploratory study and vision in the light of social control theories *(in Arabic)*. *King Fahad Security College*, *Journal of Security Research*, *19*(45), 203-246.

Al Khalifa, A. H. (1421 H). *Dimensions of crime and social justice systems (in Arabic)*. Naif University for Security Sciences, Riyadh: Studies and Research Center.

Al Khamshi, S. S. & Al Shalhoub, H. A. (1433 H). Developing the awareness of the youth of human rights to promote the level of citizenship: Descriptive study applied on universities in the Kingdom of Saudi Arabia *(in Arabic)*. Riyadh: Deanship of Scientific Research, Al Emam Mohammad bin Saud Islamic University, *Journal of Humanitarian and Social Sciences*, *25*, 135-220.

Al Khashaab, A. (1968). *Social control: Theoretical principles and practical applications (in Arabic)*. Cairo: Modern Library of Cairo.

Al Khashaab, S. (1987). *Social theory and study of family (in Arabic)*. Cairo: Al Maarif Publishing House.

Al Qushayri, M. H. (1412 H). *Sahih Moslem*, Mohammed Fouad Abdulbagi (Ed.), Beirut: Scientific Books Publishing House.

Al Saeedi, H. M. (2015). *Self- control (in Arabic)*, Muscat, Al-Ruya Newspaper, Retrieved from https://alroya.om/ar/writer-blogs/123458.

Al Salem, K. A. (1420 H). *The attitudes of high schools' students in Riyadh city towards the social control techniques prevailing in their families in relation with familial cohesion*: *Survey study (in Arabic)*. *(Unpublished MA thesis),* Faculty of Education, King Saud University, Kingdom of Saudi Arabia: Riyadh.

Badawi, A. Z. (1977). *Dictionary of social sciences terminology (in Arabic)*. Beirut: Library of Lebanon.

Dibwan, A. T. (1991). *The effect of education in the Yemen republic on the patterns of social control among students (in Arabic)*. *(Unpublished MA thesis)*, Faculty of Postgraduate Studies, Jordanian University, Jordan: Amman.

Gottfredson, M., & Hirshi, T. (1989). The significance of whit-collar crime for a general theory of crime. *Criminology*, 27, 359-371.

Gottfredson, M., & Hirshi, T. (1994). *The generality of deviance*, New Brunswich, NJ: Transaction.

Hershi*, T.* (1989). *Reasons for juvenile delinquency (in Arabic)*. Translated by: Mohammed Salamah Ghabari, Alexdaria: Modern University Book.

Hershi*, T., & Gottfredson, M.* (1989). *Reasons for juvenile delinquency (in Arabic)*. Translated to Arabic by: Mohammed Salamah Ghabari, Alexdaria: Modern University Book.

Hirshi, T., & Gottfredson*, M.* (1983). Age and the explanation of crime. *American Journal of Sociology*, (89), 522-584.

Hirshi, T., & Gottfredson*, M.* (1989). Causes of whit-collar crime. *Criminology*, (30), 949-974.

Ibin Hanbal, A. (1419 H). *Mosnad El Emam Ahmed (in Arabic)*. Edited by: Shoayb Al Arnaoot, Adel Mershed & Amer Ghadban. 1st ed., Beirut: Al Rissalah Enterprise for Printing, Publishing and Distribution .

Ibn Khaldoun, A. M. (1401 H). *Introduction to Ibn Khaldoun (in Arabic)*. Ali Abdulwahed Wafi (Ed.). Cairo: Dar Nahdat Egypt for Printing and Publishing.

Khalil, O. S. (1422 H). *Youth and leisure time, the role of education and information media from the Islamic and substantive perspectives (in Arabic)*. Studies and Research Center, Riyadh: Naif Academy for Security Sciences.

Krobn, M. (1991). *Control and deterrence theories*. In: Sheley, Joseph F, Criminology, A Contemporary Handbook (pp. 295-313), Wadsworth Publishing Company, Belmont, California: A division of Wadsworth Inc.

Lapiere, R. T. (1954). *A theory of social control*. New York: McGraw-Hill Book Company Inc.

Othman, I. (1994). Effect of social category and educational level on the level of social control for the individual: Survey study for the Kuwaiti society *(in Arabic)*. *Motaa Journal for Research and Studies, 9*(6), 59-80.

Riesman, D. (1950). *The lonely crowd*. Garden City, N.J: Doubleday and Company.

Samili, M. H. (2013). *Self- control (in Arabic)*, Wikipedia free encyclopedia. Retrieved from https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%A7%D9%86%D8%B6%D8%A8%D8%A7%D8%B7_%D8%B0%D8%A7%D8%AA%D9%8A.

Theodorson, G. A., & Theodorson, A. G. (1969). *A modern dictionary of sociology*. New York: A Division of Harper & Row Publishers.

Williams, F., & MacSheni, M. (1996). *Criminal behavior*: *Theories* (*in Arabic)*. Translated by: Adly Al-Samra, Alexandria: University Knowledge Publishing House.

درجة توافر عمليات العلم الأساسية في كتب الكفايات اللغوية بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية

محمد شديد البشري (*)

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

(قدم للنشر في 1436/12/03هـ؛ وقبل للنشر في 1438/01/11هـ)

ملخص البحث: هدفت الدراسة إلى تحديد عمليات العلم الأساسية التي ينبغي توافرها في كتب اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، ومن ثم الكشف عن درجة توافرها، وكيفية توزيعها في كتب الكفايات اللغوية المقررة في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث أسلوب تحليل المحتوى، وصمم بطاقة تحليل، وتأكد من صدقها وثباتها، ومن ثم طبقها على جميع مجتمع الدراسة المكون من كتب الكفايات اللغوية الأربعة المقررة في المرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى: أن عمليات العلم الأساسية التي ينبغي أن تضمن في كتب اللغة العربية في المرحلة الثانوية ثماني عمليات هي: الملاحظة، و التصنيف، و القياس، والاستدلال، و التنبؤ، و التواصل، و استخدام الأرقام، و استخدام العلاقات الزمانية والمكانية، وأنها توافرت وتوزعت في الكتب الأربعة بنسب متفاوتة، وجاء توزيعها بصورة غير متوازنة؛ حيث لم تتوافر كلها في بعض الكتب، وقد تكرر بعضها كثيرًا مثل: التصنيف والملاحظة، والقياس، في حين بعضها لم يرد إلا قليلًا، مثل: القياس، والاستدلال، والتنبؤ، واستخدام الأرقام، أما العلاقات الزمانية والمكانية فلم ترد إلا نادرا؛ ولذلك أوصت الدراسة بإعادة النظر في محتوى كتب الكفايات اللغوية المقررة، والعمل على تطوير وحدات دراسية قائمة على عمليات العلم الأساسية.

الكلمات المفتاحية: عمليات العلم الأساسية، الكفايات اللغوية، المرحلة الثانوية.

*****

The Degree of Availability of Basic Science Processes in Language Competencies Textbooks for Secondary Stage in the Kingdom of Saudi Arabia.

Muhammad Shadid Al-Beshri (*)

Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

(Received 16/09/2015; accepted 12/10/2016)

Abstract: This study aimed at identifying the basic science processes that should be available in Arabic language textbooks for secondary stage, detect the degree of its availability, and how they are distributed in language competencies textbooks designed for the secondary stage in the Kingdom of Saudi Arabia.To achieve this, the researcher used content analysis method, designed an analysis card, assured its validity and reliability, and then administered to the population of the study which was consisted of the four textbooks of language competencies designed for the secondary stage.The study concluded that the basic science processes that should be included in Arabic language textbooks for the secondary stage are eight competencies: observation, classification, measurement, inference, prediction, communication, usage of numbers, usage of temporal and spatial relations.These processes were available and distributed in the four textbooks in a varying proportions, and its distribution was imbalanced and not all of them were available in some textbooks, some of them were frequently duplicated such as : classification, observation, and measurement, some of these processes were slightly mentioned such as measurement, inference, prediction, and usage of numbers ,while temporal and spatial relations were rarely mentioned. So, the study recommended reconsidering the content of language competencies textbooks and developing the units of the courses that depend on basic science processes.

Keywords: Basic science processes, Language competencies, Secondary stage.



DOI: 10.12816/0031338

(*) Corresponding Author:
Professor of Curriculum and Instruction Department
Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, P.O. Box 100165--amal- al-hamra Al - 11635, Riyadh-Saudi Arabia.

(*) للمراسلة:
أستاذ في قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ص.ب. 100165، الأمل- الحمراء، الرياض 11635، المملكة العربية السعودية.

e-mail: albashri@yahoo.com

المقدمة:

يلقى تعليم اللغة العربية في العصر الحديث عناية متزايدة من الباحثين والمتخصصين في تعليم اللغة، فقد شهد في الآونة الأخيرة تطورا ملحوظا، وتغيرا واضحا بدا فيه تأثره بالنظريات الحديثة التي تناولت تعليم اللغات، وظهر فيه أثر التجارب الناجحة التي ركزت على تعلم اللغة وليس التعلم عنها، (Learning Language not Learning about Language)؛ خاصة تلك التي تركز على تدريب الطلاب على مهارات اللغة الأربع المتمثلة في الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة.

ونتيجة لهذا التأثر و التأثير صممت المناهج الدراسية الجديدة التي تعلم من خلالها اللغة العربية وفق الكفايات اللغوية التي يحتاجها الإنسان في تواصله مع من حوله، والتي تؤدي بالتالي إلى تكوين عملية تواصلية ناجحة، فيها ربط بين اللغة والتفكير، وفيها عناية بالتفسير والمعنى، فهي تؤكد على أن استخدام اللغة لا يعني التركيز على الشكل فقط، وإنما فيه غوص في الأعماق؛ لأن اللغة عمل عقلي، وبنى عميقة ذات دلائل وإيحاءات، وليست مجرد تراكيب شكلية، مجردة من المعنى (نهر، 2003م).

وفي ضوء ذلك بنيت الكتب الدراسية التي تنظر إلى تعليم اللغة على نظرة شمولية واسعة باعتبارها ميدانا خصبا لتعليم اللغة العربية، ووسيلة مناسبة لتنمية مهارات التفكير وأدواته؛ ولهذا رأت وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية ضمن مشروعها الشامل لتطوير التعليم اعتماد منهج الكفايات اللغوية؛ فقررت في المرحلة الثانوية كتب الكفايات اللغوية التي ترتكز على خمس كفايات لغوية، مدرجة طوليًا في أربعة مستويات، ينفذ كل مستوى منها خلال فصل دراسي واحد، فقد بنيت هذه الكتب على أساس أن الطالب قد درس في المرحلتين الابتدائية، والمتوسطة جميع أبواب النحو الرئيسة أو معظمها، وجميع أبواب الإملاء، وشدا شيئًا من الأدب وتذوق عددا من النصوص الشعرية والنثرية (السحيباني، 2004م).

وتتضمن هذه الكتب تدريب الطلاب على مهارات البيان والتبين، أي مهارات إنتاج اللغة ومهارات استقبالها، إضافة إلى تمكينهم من مهارات التفكير العلمي المتمثلة في حل المشكلات، والملاحظة، والتصنيف، والتنظيم، والتفسير، والتنبؤ، وفرض الفروض، واختبار الفروض، والتعميم، وغيرها من المهارات التي تنمي مهارة التفكير لدى الطلاب من جهة، وتربط بين اللغة، والتفكير من جهة أخرى.

فالدرس اللغوي في هذه الكتب يركز على عمليات تنمية مهارات التفكير بصورة مساوية لتركيزه على كفايات اللغة؛ وبما أن اللغة والتفكير وجهان لعملة واحدة صممت الوحدات التدريبية في الكتب لتؤدي الغرضين معا، بحيث يركز المحتوى على الكفايات اللغوية، وتركز النشاطات، والأساليب التدريبية، وتمثيلات العرض على مهارات التفكير، وأنماط التعلم

وأنواع الذكاء (وزارة التربية والتعليم، 1435هـ).

وقد جاء تصميم كتب الكفايات اللغوية بشكلها الحالي الذي يمزج بين اللغة والتفكير استجابة لسعي المناهج الدراسية الحديثة التي تعنى بالعمليات العقلية لدى الطلاب من خلال تعليمهم المبادئ والمفاهيم الأساسية للمجالات المعرفية والتي تحاول في الوقت نفسه أن تنمي لديهم الاستراتيجيات المعرفية المختلفة (Different Cognitive Strategies)، وقد ظهر ذلك حينما عنيت البحوث والدراسات الحديثة بالعمليات العقلية المناسبة للتعلم، والتي من أبرزها عمليات العلم التي يستخدمها الطالب لتكون أدواته المناسبة للتقصي العلمي (Eve, 2010)، فقد أكد العديد من الباحثين على أن عمليات العلم الأساسية يمكن أن تنمو لدى الطلاب إذا ضمنت في المناهج الدراسية، وتم التدريب عليها بشكل متوازن في الكتب الدراسية المتنوعة، وفي كافة مجالات العلوم، سواء النظرية منها أو العلمية (الشعيلي و خطايبة، 2003م؛ Jan, 2008).

وقد أشار بعض الباحثين إلى أن النظر إلى العلم على أنه مادة وطريقة أعطى زخما كبيرا لعمليات العلم؛ فهم يؤكدون على ضرورة الاهتمام بها، وينادون بتضمينها في كافة المناهج الدراسية؛ لأنهم يرون أنها تساعد الطلاب على أن يتعلموا كيف يتعلمون (Learning how to Learn)، فالطلاب إذا استخدموا هذه العمليات فإنهم يقومون بتكوين ملاحظات مميزة عن الأشياء التي حولهم، إضافة إلى تنظيم الحقائق والمفاهيم العلمية وتحليلها، وتقديم المبررات والأسباب المحتملة حول حدوث بعض الظواهر، والتنبؤ بما سوف يحدث عندما تتغير الظروف المحيطة حول تلك الظواهر، وتقديم نتائج التجارب والأنشطة العلمية وتفسيرها، والتوصل إلى الاستنتاجات النهائية (Pozzi, Manca, Persico & Sarti, 2007؛ الزغيبي، 2014م).

وقد قسم التربويون عمليات العلم إلى قسمين رئيسين متتاليين: القسم الأول يشمل عمليات العلم الأساسية (Basic Science Processes)، وهي الملاحظة والتصنيف، والتواصل، وتفسير البيانات، والتنبؤ، والملاحظة، واستخدام الأرقام، والقياس، والاستقراء، والاستنتاج، واستخدام العلاقات الزمانية والمكانية، وهي عمليات عقلية محدودة تستخدم من أجل تكوين قاعدة متينة للتعلم مبنية على التقصي والاستنتاج، وممهدة لعمليات العلم التي تليها، أما القسم الثاني منها فهو عمليات العلم المتكاملة (Integrative Science Processes)، وهي عمليات عقلية متقدمة تعتمد على عمليات العلم الأساسية، وتتطلب قدرات عقلية عليا، وتشمل تفسير البيانات، والتعريفات الإجرائية، وفرض الفروض، وضبط المتغيرات والتجريب (Peter, & Gega, 2002).

ومع تنوع تعريفات عمليات العلم وتعددها إلا أن هناك إجماعا على أهميتها وتأكيدا على ضرورة تضمينها في الكتب الدراسية (الهاشمي والإبراهيم، 2010م)، كما أن تعليمها وتنميتها يعد أمرا أشد إلحاحا من تعلم

الحقائق والمفاهيم العلمية (خطايبة،2011م)، وتكمن أهمية هذه العمليات كما أشار جانييه (Gagne, 1985) في الآتي:

- أنها تتضمن مهارات عقلية محددة، يستخدمها العلماء، والأفراد، والطلاب، لفهم الظواهر الكونية المحيطة بهم.
- أنها تمثل سلوكاً مكتسباً، أي يمكن تعلمها والتدريب عليها.
- أنه يمكن تعميمها ونقلها إلى الجوانب الحياتية الأخرى؛ إذ إن العديد من مشكلات الحياة يمكن تحليلها واقتراح الحلول المناسبة لها عند تطبيق عمليات العلم.
- أنها تساعد الطالب على التعامل مع الظواهر الطبيعية، والمشاكل الحياتية بأسلوب يمتاز بالدقة الموضوعيةوالمرونة؛ لأنها تمثل الجوانب السلوكية للتفكير العلمي.
- أنها تمثل نوعا من جوانب التعلم الذي لا يتأثر بالزمن نسبيا، فهي لا تعتمد على قدرة التذكر فقط، ولا ترتبط بموقف بذاته؛ لأنها تعتبر مهارة سلوكية عامة.
- أنها تساعد الطلاب متى ما اكتسبوها على التعلم الذاتي، فعند اكتسابها يمكن التعامل مع المتغيرات والمشكلات المستقبلية، فتساعد على اكتشاف معارف إضافية.

ونظرا لأهمية عمليات العلم؛ فقد ارتكز عليها التعليم مؤخرًا وصممت المناهج الحديثة في ضوئها (Gagne, 1985) وقد انعكس ذلك على العملية التعليمية ونقلها من تلقين المعلومات للطلاب إلى إكسابهم مهارات البحث العلمي التي تمكنهم من مواكبة ركب الحضارة المتطورة السريعة بما يتواءم مع التقدم، والتغير، والانفجار المعرفي، والكم الهائل من المعلومات التي تتوفر يوميًا أمام الطلاب في جميع المراحل الدراسية، خاصة في المرحلة الثانوية التي يصل فيها الطالب إلى مرحلة عمرية يحب فيها الاستقصاء والاستكشاف، وتبرز فيها مواهبه وقدراته، فهو في هذه المرحلة يتصف بالتمرد، والاستقلالية الفردية (Klein, 2006)، ويزيد لديه الطموح وتظهر لديه الرغبة في الاكتشاف والمغامرة (Santrock, 2002).

ولذا تعد المرحلة الثانوية مرحلة تعليمية مهمة في سلم التعليم العام؛ لأنها مرحلة وسط بين التعليم المتوسط والتعليم الجامعي، فهي تقوم كما يقول ملحم (2004م) بوظائف ثلاث مهمة، وحاسمة، ومتكاملة هي:

- تقويم مستوى الطالب وتحسينه ومعالجة كل نقص أو ضعف ترتب عن المرحلة الابتدائية و المتوسطة.
- تمكين الطالب من تطوير كفاءته، وتنمية مهاراته العلمية ارتقاء بما سبق تعلمه في المرحلة السابقة.
- إعداد الطالب للتعليم الجامعي والعالي بالحد المطلوب من الإمكانات والملكات التي تمكنه من

تعميق معارفه وتطويرها في الجامعة.

وبالنظر إلى هذه الوظائف يكون التعليم الثانوي حلقة جوهرية من حلقات التعليم، وأي ضعف فيها، أو قصور سيكون له آثارٌ سلبية على ما بعده من مراحل دراسية؛ ولذلك لا بد من إكساب الطالب فيها عددًا من المهارات العقلية التي تمكنه من التعلم بشكل علمي منظم، يسهم في تماسك بنيته المعرفية بحيث تؤهله هذه البنية إلى مواصلة تعلمه بشكل صحيح، سواء في المراحل الدراسية اللاحقة، أو من خلال التعلم الذاتي الذي سيصاحبه طوال حياته، وهذا الأمر يقتضي تدريبه على عمليات العلم خاصة الأساسية منها، وتقديمها له في جميع المناهج الدراسية التي يدرسها، ولا يقتصر تقديمها في مناهج دون أخرى.

ولقد تناولت العديد من الدراسات عمليات العلم بالبحث، والتجريب، والتحليل، وأوصت بضرورة العناية بها سواء في تضمينها في الكتب والمناهج الدراسية، أو في استخدام استراتيجيات تدريسية مناسبة لتنميتها، فقد تطرقت الدراسات إلى عمليات العلم من عدة زوايا، فهناك دراسات قامت بتحليل محتوى الكتب الدراسية؛ لمعرفة مدى تضمنها لعمليات العلم، فمثلا بعضها تناول كتب العلوم مثل دراسة كل من: (الشعيلي وخطايبة، 2003م؛ أبو جحجوح، 2008م؛ فراج، 2010م؛ الحربي، 2012م؛ الفهيدي، 2013م؛ العنزي، 2014م)، وبعضها تناول دليل المعلم لمعرفة مدى تضمنه لعمليات العلم كدراسة القطيش (2012م)، وكل هذه الدراسات تناولت الكتب العلمية فقط، ولم يجد الباحث في حدود اطلاعه دراسات تناولت بالتحليل كتب اللغة العربية، وتتفق نتائج هذه الدراسات في أن عمليات العلم مضمنة في الكتب الدراسية بشكل نسبي، ولكنه غير متدرج، فلم يصل تضمينها إلى الحد المطلوب، كما كشفت تلك الدراسات عن قصور في توزيع عمليات العلم في الكتب الدراسية، فمعظم تلك الدراسات لاحظت خلو الكتب التي تم تحليلها من بعض المهارات، في حين بعض الدراسات كشفت عن وجود اختلاف درجة تكرار بعض عمليات العلم، فبعضها تكرر كثيرا، وبعضها الآخر لم ينل نصيبا كافيًا من التكرار، وتتفق تلك الدراسات في توصياتها على أهمية تضمين كل عمليات العلم في جميع الكتب الدراسية، وتوصي بضرورة توزيعها على الكتب الدراسية بشكل متوازن ومتكامل.

ومن زاوية أخرى أجريت دراسات تجريبية كثيرة لتنمية عمليات العلم لدى الطلاب في بعض المقررات الدراسية من خلال استخدام الاستراتيجيات التدريسية الحديثة، فقد تناول الكثير منها تنمية عمليات العلم في كتب العلوم، كدراسة كل من:(خطايبة و البدور، 2006م؛ المطوع، 2008م؛ القطراوي، 2010م؛ ياسين، 2012م؛ أحمد، 2013م؛ محمد، 2013م).

كما تناول بعضها كتب الأحياء كدراسة كل من:(أمبو سعيدي والبلوشي، 2008م؛ الغامدي، 2012م؛ الزغيبي، 2014م)، في حين بعضها تناول

كتب الرياضيات كدراسة (الرباط، 2013م)، أما بعضها فتناول كتب التربية الأسرية كدراسة (علي، 2013م)، في حين بعضها تناول المختبرات العلمية كدراسة (سليمان، 2009م)، أما دراسة (الهاشمي والإبراهيم، 2010م) فتناولت كتب اللغة العربية، وبحثت في أثر استخدام استراتيجية الاكتشاف الموجه في تنمية التحصيل النحوي وعمليات العلم.

وكل هذه الدراسات كشفت عن فاعلية استخدام الاستراتيجيات التدريسية الحديثة في تنمية عمليات العلم، وأوصت بضرورة تنميتها لدى الطلاب، كما أوصت بضرورة تضمينها في الكتب الدراسية.

والذي يظهر من خلال استعراض الدراسات السابقة التي تناولت عمليات العلم أن عمليات العلم الأساسية بالذات مهمة وضرورية في عملية التعلم؛ لأنها تساعد الطلاب في البحث والتقصي والاستنتاج، خاصة في ظل التفجر المعرفي الذي يشهده العالم اليوم فقد تعددت مصادر التعلم التي وفرتها وسائل التواصل الحديثة، حيث أصبح الطالب بحاجة إلى تعلم أدوات العلم الصحيحة التي تعينه على عملية التعلم سواء داخل المؤسسة التعليمية أو في خارجها.

وحينما تضمن عمليات العلم الأساسية في الكتب المدرسية، وبالذات في كتب اللغة العربية التي في الغالب تربط بين اللغة والتفكير، فإنها ستكون ميدانًا خصبًا لاكتساب هذه العمليات والتدرب عليها، ومن هنا رأى الباحث الحاجة الماسة لمعرفة درجة توافر عمليات العلم الأساسية في كتب الكفايات اللغوية المقررة في المرحلة الثانوية، ومحاولة التعرف على كيفية توزيعها في تلك الكتب، خاصة أن هذه الدراسة هي الأولى من نوعها -في حدود اطلاع الباحث- التي تبحث في مدى تضمن كتب اللغة العربية لعمليات العلم الأساسية.

أولًا- مشكلة الدراسة:

تؤكد العديد من الدراسات على أن عدم امتلاك الطلاب لأدوات التعلم ومواده يؤثر على إدراكهم للمعلومات التي تقدم لهم، كما يؤثر في ضعف المهارات الحياتية التي يحتاجونها (أبو جحجوح، 2008م؛ الهاشمي والإبراهيم، 2010م؛ الرباط، 2013م)، ومن أهم أدوات التعلم التي ينبغي تزويد الطلاب بها، وتدريبهم عليها عمليات العلم الأساسية التي تعد من العمليات العقلية التي تؤدي إلى التعلم المنظم المبني على أسس علمية، فهي تسهم في تقوية البنية المعرفية لدى الطلاب، وتساعدهم في فهم واستيعاب المواد العلمية التي تقدم لهم.

ولذلك رأى التربويون ضرورة تضمينها في المناهج الدراسية، وأكدوا على أن تزويد الطلاب بها لا يقتصر على منهج دون آخر، فهم يرون أن جميع الكتب الدراسية يمكن أن تتضمن هذه العمليات (Corso, Ovcin, Morrone, Gianesini, & Salojarvi, 2005 ؛ المطوع، 2008م؛ بوقس، 2012م؛ الفهيدي، 2013م؛ الزغيبي، 2014م).

وقد تعددت الدراسات التي بحثت في عمليات

العلم الأساسية في المقررات العلمية، وبالذات مقررات العلوم بكافة ميادينها، إلا أن كتب اللغة العربية لم تنل هذا العناية فلم يجد الباحث –على حد اطلاعه– أي دراسة قامت بتحليل محتوى كتب اللغة العربية؛ للتأكد من درجة تضمين عمليات العلم فيها.

وقد أشار عدد من الباحثين إلى وجود ضعف واضح في خريجي التعليم الثانوي، يتركز في ضعفهم في إتقان اللغة العربية، وعدم قدرتهم على الاستنتاج والاستدلال نظرًا لتعودهم على الحفظ والاستماع، ويتجلى ذلك في القدرات المقيسة في الجزء اللفظي في اختبار القدرات العامة للطلاب، حيث يزداد الانخفاض كلما كانت أسئلة الاختبار تقيس مهارات تفكير عليا لها ارتباط بطرق العلم وعملياته (الحربي، 2013م).

وبما أن مناهج اللغة العربية، وكتبها تعد من الميادين الخصبة لتنمية مهارات التفكير المختلفة، حيث ترتبط اللغة بالتفكير، وقد أشارت الدراسات، والبحوث إلى أن عمليات العلم الأساسية تعتمد أساسًا على توظيف التفكير في التعلم؛ فإنه من المفترض تضمينها في جميع الكتب الدراسية التي تعلم اللغة العربية، و منهج الكفايات من المناهج الحديثة التي طبقتها وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية في المرحلة الثانوية، والأصل فيها أن تكون تضمنت عمليات العلم الأساسية، ومن هنا فقد انبثقت مشكلة الدراسة، وعليه فإن الدراسة الحالية تسعى للتأكد من درجة توافر عمليات العلم الأساسية، وكيفية توزيعها في كتب الكفايات اللغوية المقررة، لا سيما أن معظم الدراسات السابقة في هذا المجال أظهرت قصورًا واضحًا في درجة تضمين عمليات العلم الأساسية، وفي كيفية توزيعها في الكتب الدراسية التي تم دراستها وتحليلها.

ثانيًا- أسئلة الدراسة:

- ما عمليات العلم الأساسية التي ينبغي توافرها في كتب اللغة العربية بالمرحلة الثانوية؟
- ما درجة توافر عمليات العلم الأساسية في كتب الكفايات اللغوية المقررة بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية؟
- كيف توزعت عمليات العلم الأساسية في كتب الكفايات اللغوية المقررة بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية؟

ثالثًا- أهداف الدراسة:

- تحديد عمليات العلم الأساسية التي ينبغي توافرها في كتب اللغة العربية بالمرحلة.
- تحديد درجة توافر عمليات العلم الأساسية في كتب الكفايات اللغوية المقررة بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.
- التعرف على كيفية توزيع عمليات العلم الأساسية في كتب الكفايات اللغوية المقررة بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.

رابعًا: أهمية الدراسة:

- تسلط الضوء على جانب مهم في التعليم، وهو عمليات العلم الأساسية.
- تعد أول دراسة تجرى على كتب الكفايات اللغوية لمعرفة درجة توافر عمليات العلم الأساسية فيها

على حد اطلاع الباحث.

- تزود مصممي مناهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية بعمليات العلم الأساسية المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية.
- إعطاء صورة واقعية عن واقع عمليات العلم الأساسية في كتب الكفايات اللغوية في المرحلة الثانوية.
- تفيد نتائج الدراسة في التأكد من تحقيق التدرج والتكامل في عمليات العلم الأساسية في كتب الكفايات اللغوية.
- تساعد المعلمين في توضيح عمليات العلم الأساسية المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية؛ لكي يتمكنوا من مراعاة ذلك عند تدريس كتب الكفايات اللغوية، والسعي لإكسابها طلابهم.
- تساعد المشرفين التربويين، والجهات الإشرافية في معرفة عمليات العلم الأساسية، وتوجيه المعلمين للعناية بها عند تدريس كتب الكفايات.

خامسًا- حدود الدراسة:

- اقتصرت الدراسة على تحليل كتب الكفايات اللغوية المقررة على طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.
- اقتصرت الدراسة على الأنشطة، والتدريبات المضمنة في كتب الكفايات اللغوية.
- اقتصرت الدراسة على كتاب الطالب المقرر في العام الدراسي 1326-1327هـ.

سادسًا- مصطلحات الدراسة:

6 -1- كتب الكفايات اللغوية:

كتب لتعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية صممت في ضوء مبادئ التعلم الإتقاني، ويتم فيها تدريب الطلاب على إنتاج اللغة، واستقبالها من خلال توظيف خمس كفايات لغوية، هي: الكفاية النحوية، والكفاية الإملائية، والكفاية القرائية، والكفاية الكتابية، وكفاية التواصل الشفهي، مدرجة طوليًا في أربعة مستويات، ينفذ كل مستوى منها خلال فصل دراسي واحد.

6 -2- عمليات العلم:

يعرفها زيتون (2009م) بأنها: «مجموعة من القدرات، والعمليات العقلية الخاصة، اللازمة لتطبيق طرق العلم، والتفكير العلمي بشكل صحي».

وتعرف إجرائيا بأنها: العمليات العقلية التي يتم استخدامها لتطبيق طرق العلم بشكل علمي منظم؛ لأجل الوصول إلى نتائج علمية صحيحة وهي:

6 -2-1- الملاحظة:

العملية التي تستخدم فيها حاسة، أو أكثر (البصر- السمع- اللمس -الشم - التذوق) وذلك للتعرف على صفات الأشياء، أو الأجسام، أو الظواهر، وتسميتها، وهي أي انتباه مقصود، ومنظم نحو الظواهر، أو الأحداث يمارسها الطالب من خلال الحواس بغية اكتشاف الأسباب.

6 -2 -2- التصنيف:

العملية التي تستخدم فيها صفات تمت ملاحظتها

لتقسيم الأشياء وتصنيفها في فئة أو مجموعة واحدة طبقا للخواص المشتركة التي تجمع بينها، وتشمل أيضا التمييز، والمقارنة، لمعرفة الشبه، أو الاختلاف بين الأشياء.

6 – 2 – 3– القياس:

لعملية التي تستخدم فيها أدوات القياس؛ لتقدير الملاحظات كميًا، مثل: المساحات، والإبعاد، والحجوم، والكتل، والسرعة.

6 – 2 –4– الاستدلال:

العملية التي يتحول فيها الطالب من استخدام الأشياء المحسوسة إلى استخدام المجردات، وهي القدرة على التوصل إلى نتيجة عن طريق معالجة المعلومات، أو الحقائق المتوفرة طبقًا لقواعد وإجراءات منطقية، واستخراج استنتاجات من حدث ما استنادا على مشاهدات وبيانات تشمل علاقة السبب بالمسبب.

6 –2 –5– التنبؤ:

العملية التي يتم من خلالها تكوين نظرة تنبؤية حول ظاهرة معينة مستقاة من أدلة قائمة ومبنية على أساس علمي، ويمكن أن تكون قراءة البيانات والمعلومات المتوفرة والاستدلال من خلالها على ما هو أبعد من ذلك.

6 –2 –6– التواصل:

العملية التي تستخدم فيها المعلومات لوصف نظام مكون من حدث أو مجموعة متداخلة من الأحداث؛ ويكون شفوياً أو كتابياً، والتواصل يتضمن عمليتين أساسيتين:

– إدراك، وفهم الفرد لرموز، وافكار الآخرين.

– قيام ذلك الفرد بعرض الرموز، والأفكار للآخرين بطريقة مفهومة.

6 –2 –7– استخدام الأرقام:

عملية عقلية تهدف إلى قيام الطالب باستخدام الأرقام بطريقة صحيحة على القياسات والبيانات العلمية التي يتم الحصول عليها عن طريق الملاحظة أو الأدوات أو الأجهزة العلمية، تضمن استخدام الأرقام للتعبير عن فكرة أو ملاحظة أو علاقة، ومن ثم استخدام العمليات الحسابية المتعددة.

6 – 2 – 8 – استخدام العلاقات الزمانية والمكانية:

العملية التي تنمي المهارات اللازمة لوصف العلاقات المكانية، وكذلك علاقة الزمان بالمكان، وهي عملية عقلية مكملة لاستخدام الأرقام، تتطلب العلاقات الرياضية والقوانين والقواعد العلمية التي تعبر عن علاقات مكانية أو زمانية بين المفاهيم العلمية ذات العلاقة.

سابعًا- منهجية الدراسة وإجراءاتها:

7 –1– منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة الحالية على اتباع المنهج الوصفي، وذلك باستخدام أسلوب من أساليبه، وهو أسلوب تحليل المحتوى، حيث سيتم تحليل جميع الأنشطة الواردة في الكتب بهدف رصد مدى توافر عمليات العلم الأساسية في تلك الأنشطة.

7 – 2 – مجتمع الدراسة وعينتها:

تمثل عينة الدراسة كامل مجتمع الدراسة، والذي شمل جميع كتب الكفايات اللغوية الأربعة المقررة على طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، والمكونة من عشرين وحدة على النحو الآتي:

جدول رقم (1)

الكفايات المضمنة في كتب الكفايات اللغوية بالمرحلة الثانوية

الكتاب	عدد الوحدات	عدد الصفحات	الكفايات المضمنة في الكتاب					
			الكفاية النحوية	الكفاية الإملائية	الكفاية القرائية	كفاية الاتصال الكتابي	كفاية التواصل الشفهي	المجموع
الكفايات 1	5	219	3	2	5	3	2	15
الكفايات 2	5	194	7	3	2	3	1	16
الكفايات 3	5	198	7	3	2	2	2	16
الكفايات 4	5	171	1	1	2	4	1	9
المجموع	20	782	18	9	11	12	6	56

7 – 3 – أدوات الدراسة:

7 - 3 - 1 - قائمة تشتمل على عمليات العلم الأساسية بشكل عام:

تم رصدها وجمعها من الدراسات السابقة، والأدبيات التربوية التي تناولت مجال عمليات العلم، قدمت على شكل استفتاء لعشرة من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس التربوي، ومجال مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ومجال التصميم التعليمي، ومجال الإشراف التربوي؛ وذلك لإبداء آرائهم في عمليات العلم الأساسية التي يمكن تضمينها في كتب اللغة العربية المقررة على طلاب المرحلة الثانوية، حيث تم اعتماد العملية التي يتفق عليها ثمانية فأكثر من المحكمين العشرة، وقد استقر رأي الأغلبية على ثماني عمليات أساسية ينبغي تضمينها في كتب اللغة العربية المقررة على طلبة المرحلة الثانوية، وهذه العمليات هي: (الملاحظة، والتصنيف، والقياس، والاستدلال، والتنبؤ، والاتصال، واستخدام الأرقام، واستخدام العلاقات الزمانية والمكانية).

7 - 3 - 2 - بطاقة تحليل المحتوى:

تم إعداد بطاقة لتحليل المحتوى تحتوي على ثماني عمليات أساسية، وهي التي اتفق عليها المحكمون، وتتكون هذه البطاقة من ثلاثة أقسام، هي:

- القسم الأول: خاص بالمعلومات العامة عن الكتاب المراد تحليله، وعدد صفحاته، ووحداته.
- القسم الثاني: يشمل عمليات العلم الأساسية المراد تحليل الأنشطة في ضوئها، وهي ثماني عمليات مكتوب أمام كل عملية تعريفها الإجرائي لتسهيل عملية الرصد.
- القسم الثالث: جدول لتسجيل تكرار كل عملية.

ولحساب صدق بطاقة التحليل، تم عرضها على المحكمين أنفسهم الذين حددوا عمليات العلم الأساسية، التي ينبغي توافرها في كتب اللغة العربية المقررة على طلاب المرحلة الثانوية، وطلب منهم إبداء رأيهم بمدى وضوح الصياغة، ومدى مناسبة، بطاقة التحليل وشموليتها، وقد قدم بعضهم بعض التعديلات والملحوظات، وتم الأخذ بها ومن ثم أصبحت البطاقة جاهزة للتطبيق.

وللتحقق من ثبات بطاقة التحليل، فقد قام الباحث بتحليل الكتاب الأول ثم أعاد تحليله بعد مضي أربعة أسابيع، ومن ثم قام بحساب نسبة الاتفاق بين التحليل، ووجدها 88٪.

وللتأكد أكثر من ثبات بطاقة التحليل، طلب الباحث من أحد المتخصصين في مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها (طالب في مرحلة الدكتوراه ويعمل في التطوير التربوي في قسم اللغة العربية في وزارة التربية والتعليم)، بتحليل الكتاب الثالث بعد أن دربه على آلية التحليل، ومن ثم قام الباحث بحساب معامل الاتفاق بين تحليل مساعد الباحث، وتحليله لنفس الكتاب وفق المعادلة التالية:

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{ن} \times \text{متوسط الاتفاق بين المحللين}}{1 + (\text{ن} - 1)\ \text{متوسط الاتفاق بين المحللين}}$$

فوجد أن معامل الثبات يساوي 81٪ وهو معامل مرتفع ومناسب لتحقيق أهداف الدراسة.

7-4- إجراءات التحليل:

قام الباحث باتباع الإجراءات التالية لتحليل الأنشطة، والتدريبات المضمنة في كتب الكفايات اللغوية المقررة على طلاب المرحلة الثانوية:

- قراءة فاحصة، ومركزة لجميع الأنشطة، والتدريبات الواردة في الكتب.
- تحديد فئة التحليل المتكونة من عمليات العلم الأساسية الثمانية، وهي: (الملاحظة، والتصنيف، والقياس، والاستدلال، والتنبؤ، والاتصال، واستخدام الأرقام، واستخدام العلاقات الزمانية والمكانية).
- تحديد وحدة التحليل، حيث اختار الباحث الجملة لتكون وحدة تحليل؛ ولكون الجملة

أسهل وأنسب فقد قسم كل نشاط وتدريب إلى عدد من الجمل لكي يسهل رصد العملية المضمنة في كل جملة.

- قراءة كل جملة (وحدة التحليل) من الجمل في كل نشاط، أو تدريب قراءة متأنية، ودقيقة عدة مرات؛ بهدف استخراج أي عملية من عمليات العلم الأساسية الواردة فيها.
- تحديد العملية التي ينتمي لها كل نشاط، أو تدريب.
- وضع علامة (/) في المكان المخصص حسب ورود العملية المحددة في قائمة عمليات العلم في بطاقة التحليل وتكرارها.
- تفريغ نتائج التحليل في جدول خاص، أعد لهذا الغرض؛ بهدف استخراج نتائج التحليل.

7 – 5 – المعالجة الإحصائية:

تم استخراج التكرارات، والنسب المئوية لكل عملية من عمليات العلم الواردة في قائمة التحليل؛ لأجل عرضها في نتائج الدراسة.

ثامنًا- نتائج الدراسة:

- النتائج الخاصة بالسؤال الأول الذي ينص على: ما عمليات العلم الأساسية التي ينبغي توافرها في كتب اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم الاطلاع على الأدبيات التربوية المتعلقة بعمليات العلم، والدراسات السابقة ذات العلاقة بمجال الدراسة؛ لأجل رصد جميع عمليات العلم الأساسية التي ينبغي إكسابها للطلاب، وقد تم تضمينها في قائمة قدمت لعدد من المحكمين المتخصصين في المجال التربوي؛ لإبداء رأيهم في العمليات التي ينبغي تضمينها في كتب اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، وتم الاتفاق على ثماني عمليات من عمليات العلم الأساسية، هي:

(الملاحظة، والتصنيف، والقياس، والاستدلال، والتنبؤ، والاتصال، واستخدام الأرقام، واستخدام العلاقات الزمانية والمكانية).

- النتائج الخاصة بالسؤال الثاني الذي ينص على: ما درجة توافر عمليات العلم الأساسية في كتب الكفايات اللغوية بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج التكرارات، والنسب المئوية لكل عملية من عمليات العلم وردت في كل كتاب على حدة، وفي الكتب مجتمعة على النحو التالي:

أولا: درجة تضمين عمليات العلم الأساسية في

جدول رقم (2)

درجة توافر عمليات العلم الأساسية في (الكتاب الأول) للكفايات اللغوية المقررة في المرحلة الثانوية

العملية	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
الملاحظة	69	٪24.13	2
التصنيف	60	٪20.98	3
القياس	16	٪5.60	5
الاستدلال	13	٪4.55	6
التنبؤ	25	٪8.74	4
التواصل	99	٪34.61	1
استخدام الأرقام	3	٪1.05	7
استخدام العلاقات الزمانية والمكانية	1	٪0.35	8
المجموع	286	٪100	—

(الكتاب الأول) للكفايات اللغوية المقررة على طلبة المرحلة الثانوية كما هو مبين في الجدول (2).

يتضح من الجدول (2): أن الكتاب الأول في الكفايات اللغوية تضمن عمليات العلم الثمانية بنسب متفاوتة، فقد تكررت عملية التواصل (99) مرة بنسبة مئوية (34.61٪)، وفي المقابل لم ترد عملية استخدام العلاقات الزمانية، والمكانية إلا مرة واحدة بنسبة مئوية (0.35٪)، في حين تكررت عملية الملاحظة (69) مرة بنسبة مئوية (24.13٪)، ولم ترد عملية استخدام الأرقام إلا ثلاث مرات بنسبة مئوية (1.05٪).

وقد حازت عملية التواصل على الترتيب الأول من حيث التوافر بتكرار بلغ (99) مرة، يليها في الترتيب الثاني عملية الملاحظة بتكرار بلغ (69) مرة، فعملية التصنيف في الترتيب الثالث بتكرار بلغ (60) مرة، ثم عملية التنبؤ في الترتيب الرابع بتكرار بلغ (25) مرة، ثم عملية القياس في الترتيب الخامس بتكرار بلغ (16) مرة، فعملية الاستدلال في الترتيب السادس بتكرار بلغ (13) مرة، ثم استخدام الأرقام في الترتيب السابع بتكرار بلغ (3) مرات، وفي الترتيب الثامن والأخير جاءت عملية استخدام العلاقات الزمانية، والمكانية، فهي لم ترد في الكتاب الأول إلا مرة واحدة فقط.

ويلاحظ من الجدول (2) أن أكثر العمليات تكرارًا، هي على التوالي التواصل، والملاحظة،

جدول رقم (3)

درجة توافر عمليات العلم الأساسية في (الكتاب الثاني) للكفايات اللغوية المقررة في المرحلة الثانوية

العملية	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
الملاحظة	105	٪34.43	1
التصنيف	91	٪29.84	3
القياس	1	٪0.33	6
الاستدلال	-	-	-
التنبؤ	3	٪0.98	4
التواصل	102	٪33.44	2
استخدام الأرقام	3	٪0.98	4
استخدام العلاقات الزمانية والمكانية	-	-	-
المجموع	305	٪100	—

والتصنيف، و أن أقل العمليات تكرارًا على التوالي استخدام العلاقات الزمانية، والمكانية، واستخدام الأرقام، والاستدلال.

يتضح من الجدول (3): أن الكتاب الثاني في الكفايات اللغوية لم يتضمن كل عمليات العلم الثمانية، فهناك عمليات تكررت كثيرا، وعمليات لم تتكرر إلا قليلا، في حين أن هناك بعض العمليات لم ترد أبدا، فقد تكررت عملية الملاحظة (105) مرات بنسبة مئوية (34.43٪)، وتكررت عملية التواصل (102) مرة بنسبة مئوية (33.44٪)، وعملية التصنيف تكررت (91) مرة بنسبة مئوية (29.84٪).

وفي المقابل لم ترد عملية استخدام الأرقام إلا ثلاث مرات بنسبة مئوية (0.98٪)، ومثلها عملية التنبؤ، لم ترد إلا ثلاث مرات أيضا بنسبة مئوية (0.95٪)، في حين لم ترد عملية القياس إلا مرة واحدة بنسبة مئوية (0.33٪)، أما عملية الاستدلال وعملية استخدام العلاقات الزمانية والمكانية فلم تردا ولا مرة. وقد حازت عملية الملاحظة على الترتيب الأول من حيث التوافر بتكرار بلغ (105) مرات، يليها في الترتيب الثاني عملية التواصل بتكرار بلغ (102) مرة، فعملية التصنيف في الترتيب الثالث بتكرار بلغ (91) مرة، ثم عمليتيا التنبؤ واستخدام الأرقام في الترتيب الرابع بتكرار بلغ (4) مرات، ثم عملية القياس في الترتيب السادس بتكرار بلغ (1) مرة واحدة فقط، أما عمليتيا الاستدلال واستخدام العلاقات الزمانية والمكانية فلم يردا ولا مرة؛ ولذلك لم يحصلا على أي ترتيب. ويلاحظ

جدول رقم (4)

درجة توافر عمليات العلم الأساسية في (الكتاب الثالث) للكفايات اللغوية المقررة في المرحلة الثانوية

العملية	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
الملاحظة	104	٪38.66	1
التصنيف	103	٪38.29	2
القياس	-	-	-
الاستدلال	1	٪0.37	6
التنبؤ	3	٪1.12	5
التواصل	49	٪18.22	3
استخدام الأرقام	9	٪3.35	4
استخدام العلاقات الزمانية والمكانية	-	-	-
المجموع	269	٪100	—

من الجدول أن أكثر العمليات تكرارا هي على التوالي الملاحظة، والتواصل، والتصنيف، وأن أقل العمليات تكرارا على التوالي القياس، والتنبؤ، واستخدام الأرقام .

يتضح من الجدول (4): أن الكتاب الثالث في الكفايات اللغوية لم يتضمن كل عمليات العلم الثمانية، فهناك عمليات تكررت كثيرا، وعمليات لم تتكرر إلا قليلا، في حين أن هناك بعض العمليات لم ترد أبدا، فقد تكررت عملية الملاحظة (104) مرات بنسبة مئوية (38.66٪)، وتكررت عملية التصنيف (103) مرات بنسبة مئوية (38.29٪)، وعملية التواصل تكررت (49) مرة بنسبة مئوية (18.22٪).

وفي المقابل لم ترد عملية استخدام الأرقام إلا (9) مرات بنسبة مئوية (3.35٪)، أما عملية التنبؤ فلم ترد إلا ثلاث مرات بنسبة مئوية (1.12٪)، في حين لم ترد عملية الاستدلال إلا مرة واحدة بنسبة مئوية (0.37٪)، أما عملية القياس وعملية استخدام العلاقات الزمانية والمكانية فلم تردا ولا مرة .

وقد حازت عملية الملاحظة على الترتيب الأول من حيث التوافر بتكرار بلغ (104) مرات، يليها في الترتيب الثاني عملية التصنيف بتكرار بلغ (103) مرات، ثم عملية التواصل في الترتيب الثالث بتكرار بلغ (49) مرة، ثم عملية استخدام الأرقام في الترتيب الرابع بتكرار بلغ (9) مرات، ثم عملية التنبؤ في الترتيب الخامس بتكرار بلغ (3) مرات ، ثم عملية الاستدلال في الترتيب السادس والأخير؛ لأنها لم ترد إلا مرة واحدة فقط، أما عمليتا القياس واستخدام العلاقات الزمانية والمكانية، فلم يردا ولا مرة؛ ولذلك لم يحصلا على أي ترتيب. ويلاحظ من الجدول (4)

جدول رقم (5)

درجة توافر عمليات العلم الأساسية في (الكتاب الرابع) للكفايات اللغوية المقررة في المرحلة الثانوية

العملية	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
الملاحظة	47	٪21.08	2
التصنيف	132	٪59.19	1
القياس	-	-	-
الاستدلال	-	-	-
التنبؤ	2	٪0.90	4
التواصل	40	٪17.94	3
استخدام الأرقام	2	٪0.90	4
استخدام العلاقات الزمانية والمكانية	-	-	-
المجموع	223	٪100	—

أن أكثر العمليات تكرارا هي على التوالي الملاحظة، والتصنيف، والتواصل، وأن أقل العمليات تكرارا على التوالي الاستدلال، والتنبؤ واستخدام الأرقام .

يتضح من الجدول (5): أن الكتاب الرابع في الكفايات اللغوية، لم يتضمن كل عمليات العلم الثمانية، فهناك عمليات تكررت كثيرا، وعمليات لم تتكرر إلا قليلا، في حين أن هناك بعض العمليات لم ترد على الإطلاق، فقد تكررت عملية التصنيف (132) مرة بنسبة مئوية (59.19٪)، وتكررت عملية الملاحظة (47) مرة بنسبة مئوية (21.08٪)، وعملية التواصل تكررت (40) مرة بنسبة مئوية (17.94٪).

وفي المقابل لم ترد عمليتيا التنبؤ، واستخدام الأرقام إلا مرتين بنسبة مئوية (0.90٪) لكل منهما، في حين لم ترد عمليات القياس، والاستدلال، واستخدام العلاقات الزمانية والمكانية ولا مرة.

وقد حازت عملية التصنيف على الترتيب الأول من حيث التوافر بتكرار بلغ (132) مراتاً يليها في الترتيب الثاني عملية الملاحظة بتكرار بلغ (47) مراتاً ثم عملية التواصل في الترتيب الثالث بتكرار بلغ (40) مرةاً ثم عملية استخدام الأرقام والتنبؤ في الترتيب الرابع بتكرار بلغ (2) مرات أما عمليتي القياس، والاستدلال واستخدام العلاقات الزمانية والمكانية فلم يردا ولا مرة؛ ولذلك لم يحصلا على أي ترتيب.

ويلاحظ من الجدول أن أكثر العمليات تكرارا هي على التوالي التصنيف والملاحظةاً والتواصل، وأن أقل العمليات تكرارا على التوالي القياس والاستدلال

جدول رقم (6)

درجة توافر عمليات العلم الأساسية في كتب (الكفايات اللغوية) «مجتمعة» المقررة على طلبة المرحلة الثانوية

الكتاب	العملية								التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
	الملاحظة	التصنيف	القياس	الاستدلال	التنبؤ	التواصل	استخدام الأرقام	استخدام العلاقات			
الأول	69	60	16	13	25	99	3	1	286	٪26.40	2
الثاني	105	91	1	-	3	102	3	-	305	٪28.16	1
الثالث	104	103	-	1	3	49	9	-	269	٪24.83	3
الرابع	47	132	-	-	2	40	2	-	223	٪20.59	4
المجموع	325	386	17	14	33	290	17	1	1083	٪100	–

واستخدام العلاقات الزمانية والمكانية.

يتضح من الجدول (6): أن عمليات العلم الأساسية تكررت في الكتب الأربع بنسب متقاربة، فقد تكررت في الكتاب الأول (286) مرة بنسبة مئوية (26.40٪)، وتكررت في الكتاب الثاني (305) مرات بنسبة مئوية (28.16٪)، وتكررت في الكتاب الثالث (269) مرة بنسبة مئوية (24.83٪)، وتكررت في الكتاب الرابع (223) مرة بنسبة مئوية (20.59٪)، في حين بلغ مجموع تكرارها في الكتب مجتمعة (1083) مرة.

وقد حاز الكتاب الثاني على الترتيب الأول في درجة التوافر، فقد تكررت عمليات العلم فيه (305) مرات، وحاز الكتاب الأول على الترتيب الثاني بتكرار بلغ (286) مرة، أما في الترتيب الثالث فقد جاء الكتاب الثالث بتكرار بلغ (269) مرة، وجاء في الترتيب الرابع الكتاب الرابع بتكرار بلغ (223) مرة.

ويلاحظ من الجدول أن الكتاب الأول توافرت فيه جميع عمليات العلم التي ينبغي توافرها في كتب اللغة العربية المقررة في المرحلة الثانوية بنسب متفاوتة، في حين أن الكتاب الثاني توافرت فيه ست عمليات فقط، ولم يتوافر فيه عمليتان، هما:(الاستدلال – استخدام العلاقات الزمانية والمكانية)، والكتاب الثالث توافرت فيه أيضا ست عمليات فقط، ولم يتوافر فيه عمليتان، هما:(القياس – استخدام العلاقات الزمانية والمكانية)، أما الكتاب الرابع فتوافرت فيه خمس عمليات فقط، ولم يتوافر فيه ثلاث عمليات هي:(القياس – الاستدلال – استخدام العلاقات

جدول رقم (7)

توزيع عمليات العلم الأساسية في كتب (الكفايات اللغوية) المقررة في المرحلة الثانوية

العملية	الكتاب				التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع			
الملاحظة	69	105	104	47	325	٪30	2
التصنيف	60	91	103	132	386	٪35.64	1
القياس	16	1	-	-	17	٪1.56	5
الاستدلال	13	-	1	-	14	٪1.29	7
التنبؤ	25	3	3	2	33	٪3.04	4
التواصل	99	102	49	40	290	٪26.7	3
استخدام الأرقام	3	3	9	2	17	٪1.56	5
استخدام العلاقات الزمانية والمكانية	1	-	-	-	-	٪0.09	7
المجموع	286	305	269	223	1083	٪100	—

الزمانية والمكانية).

يتضح من الجدول (7): أن عمليات العلم تكررت في كتب الكفايات اللغوية مجتمعة (1083) مرة، ويتضح من الجدول أن بعض عمليات العلم الأساسية توافرت في كل الكتب الأربع، في حين أن بعضها الآخر توافر في بعض الكتب، وخلت منها كتب أخرى، فعملية الملاحظة مثلا: توافرت في كل الكتب الأربع بدرجات متفاوتة، فقد تكررت في الكتاب الأول (69) مرة، وتكررت في الكتاب الثاني (105) مرات، وتكررت في الكتاب الثالث (104) مرات، وتكررت في الكتاب الرابع (47) مرة، في حين بلغ مجموع تكرارها في الكتب الأربع (325) مرة بنسبة مئوية (30٪)، وعملية التصنيف أيضا توافرت في كل الكتب بدرجات متفاوتة، فقد تكررت في الكتاب الأول (60) مرة، وتكررت في الكتاب الثاني (91) مرة، وتكررت في الكتاب الثالث (103) مرات، وتكررت في الكتاب الرابع (132) مرة، في حين بلغ مجموع تكرارها في الكتب الأربع (386) مرة بنسبة مئوية (35.46٪) .

أما عملية القياس فتوافرت في كتابين، وخلا منها كتابان، فقد تكررت في الكتاب الأول (16) مرة، ووردت مرة واحدة فقط في الكتاب الثاني، في حين خلا منها الكتاب الثالث، والكتاب الرابع، وقد بلغ مجموع تكرارها (17) مرة فقط بنسبة مئوية (1.56٪).

وعملية الاستدلال توافرت في كتابين، وخلا

منها كتابان، فقد تكررت في الكتاب الأول (13) مرة، ووردت مرة واحدة فقط في الكتاب الثالث، في حين خلا منها الكتاب الثاني، والكتاب الرابع، وقد بلغ مجموع تكرارها (14) مرة فقط بنسبة مئوية (1.29٪).

وعملية التنبؤ توافرت في كل الكتب بدرجات متفاوتة، فقد تكررت في الكتاب الأول (25) مرة، وتكررت في الكتاب الثاني (3) مرات، وتكررت في الكتاب الثالث (3) مرات، وتكررت في الكتاب الرابع (2) مرتين، في حين بلغ مجموع تكرارها في الكتب الأربع (33) مرة بنسبة مئوية (3.04٪).

أما عملية التواصل فتوافرت في كل الكتب بدرجات متفاوتة، فقد تكررت في الكتاب الأول (99) مرة، وتكررت في الكتاب الثاني (102) مرة، وتكررت في الكتاب الثالث (49) مرة، وتكررت في الكتاب الرابع (40) مرة، في حين بلغ مجموع تكرارها في الكتب الأربع (290) مرة بنسبة مئوية (26.7٪).

وعملية استخدام الأرقام توافرت في كل الكتب بدرجات متفاوتة، فقد تكررت في الكتاب الأول (3) مرات، وتكررت في الكتاب الثاني (3) مرات، وتكررت في الكتاب الثالث (9) مرات، وتكررت في الكتاب الرابع (2) مرتين، في حين بلغ مجموع تكرارها في الكتب الأربع (17) مرة بنسبة مئوية (1.56٪).

أما عملية استخدام العلاقات الزمانية والمكانية فوردت في كتاب واحد فقط، وخلت منها بقية الكتب، فقد وردت في الكتاب الأول مرة واحدة فقط، وحصلت على نسبة مئوية متدنية قدرها (0.09٪).

وعند النظر إلى الجدول (7) يلاحظ أن عملية التصنيف حازت على الترتيب الأول من حيث التوافر في كتب الكفايات اللغوية، فقد تكررت (386) مرة بنسبة مئوية (35.64٪)، تليها عملية الملاحظة في الترتيب الثاني فقد تكررت (325) مرة بنسبة مئوية (30٪)، وفي الترتيب الثالث جاءت عملية التواصل فقد تكررت (290) مرة بنسبة مئوية (26.7٪).

ثم جاءت عملية التنبؤ في الترتيب الرابع فقد تكررت (33) مرة بنسبة مئوية (3.0٪)، وفي الترتيب الخامس جاءت عملية القياس فقد تكررت (17) مرة بنسبة مئوية (1.56٪)، ومثلها جاءت عملية استخدام الأرقام في الترتيب الخامس مكرر، فقد تكررت أيضا (17) مرة بنسبة مئوية (1.56٪)، جاءت عملية الاستدلال في الترتيب السابع، فقد تكررت (14) مرة بنسبة مئوية (1.29٪)، وفي الترتيب الثامن والأخير جاءت عملية استخدام العلاقات الزمانية والمكانية، فقد وردت مرة واحدة فقط بنسبة مئوية (0.09٪).

ويلاحظ من الجدول (7) أن هناك ثلاث عمليات توافرت كثيرا في كتب الكفايات اللغوية، وهي: عمليات التصنيف، والملاحظة، والتواصل، في حين أن هناك أربع عمليات توافرت بشكل قليل، وهي: عمليات التنبؤ، والقياس، واستخدام الأرقام، والاستدلال، وعملية

واحدة وردت بشكل نادر، وهي: عملية استخدام العلاقات الزمانية والمكانية.

تاسعًا- مناقشة النتائج:

تبين من نتائج الدراسة أن عمليات العلم الأساسية توافرت في الكتب الأربع بنسب متقاربة، وقد حاز الكتاب الثاني على الترتيب الأول في درجة التوافر، وحاز الكتاب الأول على الترتيب الثاني، أما في الترتيب الثالث فقد جاء الكتاب الثالث، وجاء في الترتيب الرابع الكتاب الرابع، وهذا الاختلاف في الترتيب يتوافق مع معظم الدراسات التي قامت بتحليل الكتب الدراسية في ضوء عمليات العلم التكاملية كدراسة كل من:(الشعيلي وخطايبة، 2003م ؛ فراج، 2010م؛ أبو جحجوح، 2008؛ الحربي، 2012م؛ العنزي، 2014م).

ويلاحظ من الجدول (7): أن الكتاب الأول توافرت فيه جميع عمليات العلم التي ينبغي توافرها في كتب اللغة العربية المقررة في المرحلة الثانوية بنسب متفاوتة، في حين أن الكتاب الثاني توافرت فيه ست عمليات فقط ولم يتوافر فيه عمليتان هما:(الاستدلال- استخدام العلاقات الزمانية و المكانية)، والكتاب الثالث توافرت فيه أيضا ست عمليات فقط، ولم يتوافر فيه عمليتان هما:(القياس- استخدام العلاقات الزمانية و المكانية)، أما الكتاب الرابع فتوافرت فيه خمس عمليات فقط، ولم يتوافر فيه ثلاث عمليات هي:(القياس-الاستدلال- استخدام العلاقات الزمانية والمكانية).

يتبين من نتائج الدراسة أن عمليات العلم توافرت في جميع كتب الكفايات اللغوية، ولكن يلاحظ من هذه النتائج أن بعض عمليات العلم الأساسية توافرت في كل الكتب الأربع في حين أن بعضها الآخر توافر في بعض الكتب، وخلت منها كتب أخرى، فعمليات الملاحظة، والتصنيف، والتنبؤ، والتواصل، واستخدام الأرقام، توافرت في كل الكتب الأربع بدرجات متفاوتة، أما عمليات القياس، والاستدلال، فتوافرت في كتابين، وخلا منها كتابان، في حين أن عملية استخدام العلاقات الزمانية و المكانية لم ترد إلا في كتاب واحد فقط.

كما يلاحظ من نتائج الدراسة أن هناك ثلاث عمليات توافرت كثيرا في كتب الكفايات اللغوية، وهي: عمليات التصنيف، والملاحظة، والتواصل، في حين أن هناك أربع عمليات توافرت بشكل قليل وهي: عمليات التنبؤ، والقياس، واستخدام الأرقام، والاستدلال، وعملية واحدة وردت بشكل نادر وهي: عملية استخدام العلاقات الزمانية والمكانية، وهذا أمر ملفت؛ لأن كثيراً من النصوص اللغوية تتضمن عنصري الزمان والمكان، وهي ميدان خصب لإكساب هذه العملية والتدريب عليها.

ونتائج الدراسة الحالية تشير إلى ضعف في تضمين عمليات العلم في كتب الكفايات اللغوية، كما تشير إلى قصور في المدى، والتتابع لعمليات العلم الأساسية في كتب الكفايات، إضافة إلى قصور في معياري

التكامل، والاستمرار في التدريب على هذه العمليات من خلال كتب الكفايات اللغوية، ولا يتوافق هذا مع أهمية اكتساب الطلاب لعمليات العلم الأساسية التي يحتاجونها في دراستهم في المرحلة الثانوية، وفي المراحل الدراسية التي تليها، إضافة إلى أن عمليات ممارسة الطلاب لعمليات العلم الأساسية له علاقة في نموهم اللغوي، وله علاقة في تحصيلهم الدراسي؛ لأن عمليات العلم الأساسية تعد من المكونات الرئيسة للتقصي، والتحقق العلمي، ولا يمكن الوصول إلى استنتاجات، وتصورات عقلية صحيحة بدونها (أبو جحجوح، 2008م)، كما أن عمليات العلم الأساسية بينها تكامل، ويرتبط بعضها ببعض، وأي قصور في أي عملية منها يؤثر في بقية العمليات (Jan، 2008).

ونتائج الدراسة الحالية لا تختلف كثيرا عن نتائج الدراسات السابقة التي كشفت عن قصور في تضمين عمليات العلم الأساسية في الكتب الدراسية، فهي تتوافق مع دراسة الشعيلي وخطايبة (2003م) التي كشفت عن وجود اختلاف في تضمين عمليات العلم الأساسية في كتب العلوم المقررة في الصفوف الأربعة الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عمان.

وتتفق مع نتائج دراسة أبو جحجوح (2008م) التي كشفت عن وجود تباين في تضمين عمليات العلم في كتب العلوم في مرحلة التعليم الأساسي في فلسطين إضافة إلى خلو بعض الكتب منها.

كما تتفق مع دراسة الفهيدي (2013م) في وجود تفاوت في ترتيب عمليات العلم في كتب العلوم المطورة بالمرحلة الابتدائية.

وتتفق مع دراسة العنزي (2014م) التي أشارت إلى أن كتب العلوم المطورة في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية تركز على عمليتي الملاحظة، والاستنتاج، في حين أهملت عمليتي القياس، واستخدام العلاقة الزمانية والمكانية، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الحربي (2012م) في ضعف تطبيق معياري التكامل، والاستمرارية في عرض عمليات العلم، فقد كشفت دراسة الحربي عن وجود تفاوت في تقديم عمليات العلم التكاملية للطلاب في كتاب العلوم للصف الأول المتوسط.

عاشرًا- الخاتمة:

توصلت الدراسة إلى أن عمليات العلم الأساسية التي ينبغي أن تضمن في كتب اللغة العربية في المرحلة الثانوية ثماني عمليات هي: الملاحظة، و التصنيف، والقياس، والاستدلال، والتنبؤ، والتواصل، واستخدام الأرقام، واستخدام العلاقات الزمانية والمكانية. ويلاحظ أن هناك ثلاث عمليات توافرت كثيرا في كتب الكفايات اللغوية، وهي: عمليات التصنيف، والملاحظة، والتواصل، في حين أن هناك أربع عمليات توافرت بشكل قليل، وهي: عمليات التنبؤ، والقياس،

واستخدام الأرقام، والاستدلال، وعملية واحدة وردت بشكل نادر، وهي: عملية استخدام العلاقات الزمانية والمكانية. ويتبين من نتائج الدراسة أن عمليات العلم توافرت في جميع كتب الكفايات اللغوية، ولكن يلاحظ من هذه النتائج أن بعض عمليات العلم الأساسية توافرت في كل الكتب الأربع في حين أن بعضها الآخر توافر في بعض الكتب، وخلت منها كتب أخرى، فعمليات الملاحظة، والتصنيف، والتنبؤ، والتواصل، واستخدام الأرقام، توافرت في كل الكتب الأربع بدرجات متفاوتة، أما عمليات القياس، والاستدلال، فتوافرت في كتابين، وخلا منها كتابان، في حين أن عملية استخدام العلاقات الزمانية و المكانية لم ترد إلا في كتاب واحد فقط.

أحد عشر- التوصيات:

- ضرورة الأخذ بمعيار التوازن في توزيع عمليات العلم الأساسية في كتب الكفايات اللغوية المقررة على طلاب المرحلة الثانوية.
- ضرورة وضع مصفوفة مدى وتتابع توضح آلية تضمين عمليات العلم الأساسية في كتب اللغة العربية المقررة في المرحلة الثانوية.
- الإفادة من قائمة عمليات العلم الأساسية التي توصلت إليها الدراسة الحالية و تضمينها في كتب اللغة العربية المقررة على طلاب المرحلة الثانوية.
- ضرورة التوازن في تضمين عمليات العلم الأساسية في كتب اللغة العربية المقررة على الطلاب في المرحلة الثانوية بشكل خاص، وبقية المراحل الدراسية بشكل عام.
- إثراء كتب الكفايات اللغوية بعمليات التنبؤ، واستخدام العلاقات الزمانية والمكانية.
- إعادة النظر في محتوى كتب الكفايات اللغوية المقررة على طلاب المرحلة الثانوية، بحيث تعاد صياغة أنشطتها، وتدريباتها بطريقة تسهم بتضمين بعض عمليات العلم التي لم تضمن بشكل كاف .
- العمل على تطوير وحدات دراسية قائمة على عمليات العلم الأساسية.
- توجيه الباحثين لإجراء دراسات لقياس علاقة تضمين عمليات العلم في الكتب الدراسية بالتحصيل الدراسي.

اثنا عشر- المقترحات:

- إجراء دراسات مشابهة للدراسة الحالية على كتب اللغة العربية في بقية المراحل الدراسية.
- إجراء دراسات لتحليل كتب اللغة العربية لمعرفة درجة توافر عمليات العلم المتكاملة فيها.
- إجراء دراسة لمعرفة مدى توظيف معلمي اللغة العربية لعمليات العلم أثناء تدريسهم مقررات اللغة العربية.

المصادر والمراجع

أولاً- المصادر والمراجع العربية:

أبو جحجوح، يحيى. (2008م). مدى توافر عمليات العلم في كتب العلوم لمرحلة التعليم الأساسي بفلسطين. مجلة جامعة النجاح للأبحاث- العلوم الإنسانية. 22(5)، 1385 – 1420.

أحمد، صفاء محمد علي. (2013م). أثر برنامج مقترح قائم على مدخل التعلم المستند إلى الدماغ في تصحيح التصورات البديلة وتنمية عمليات العلم والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس ASEP، (33)، 47-96.

علي، فاطمة كمال أحمد. (2013م). استخدام نموذج التعلم التوليدي في تنمية بعض عمليات العلم والتفكير الابتكاري في مادة التربية الأسرية لدى طالبات الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية. المجلة التربوية، 28(109)، 321-366.

أمبو سعيدي، عبد الله خميس و البلوشي، خديجة أحمد. (2008م). أثر استراتيجية التعلم المبني على المشكلة في تنمية عمليات العلم لدى طالبات الصف العاشر (الأول الثانوي) في مادة الأحياء. مجلة رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، (109)،71 – 102.

بوقس، نجاة عبدالله محمد. (2012م). ثقافة المتعلم العلمية ومهارات عمليات اكتساب العلم. مجلة جامعة الملك عبد العزيز: العلوم التربوية، 7(1)، 275 – 316.

الحربي، أحمد ممدوح. (2012م). مستوى تضمين أنشطة كتاب العلوم للصف الأول المتوسط لمهارات عمليات العلم التكاملية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، المملكة العربية السعودية: جامعة الملك سعود.

الحربي، خليل عبد الرحمن. (2013م). مستوى أداء خريجي التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية. مجلة رسالة التربية وعلم النفس، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، (41)، 125 – 144.

خطايبة، عبدالله. (2011م). تعليم العلوم للجميع. عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.

خطايبة، عبدالله محمد و البدور، عدنان. (2006م). أثر استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تدريس العلوم في اكتساب طلبة الصف السابع الأساسي لعمليات العلم. مجلة رسالة الخليج العربي، (99)، 13 – 66.

الرباط، بهيرة شفيق إبراهيم. (2013م). فاعلية برنامج مقترح قائم على أنشطة الرياضيات الحياتية في تنمية مهارات عمليات العلم الأساسية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي. مجلة التربية العلمية، 16(1)، 153 – 189.

الزغيبي، غسان محمد عبدالله. (2014م). برنامج تعليمي مقترح قائم على أسلوب التعلم الذاتي وقياس فاعليته في تنمية عمليات العلم في مقرر الأحياء لدى طلاب الصف الثالث الثانوي، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، المملكة العربية السعودية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

زيتون، كمال. (2009م). عمليات العلم والتربية العلمية الإطار العلمي لتقييم العلوم في ضوء الدراسات الدولية للعلوم والرياضيات. القاهرة: عالم الكتب.

السحيباني، صالح حمد. (2004م). المنهج التواصلي وتعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية «نظرة في المقرر الجديد». جامعة القاهرة، مؤتمر علم اللغة الثاني، (ص: 315-373)، 7-18فبراير، القاهرة، مصر: جامعة القاهرة.

سليمان، سميحة محمد سعيد. (2009م). تفعيل المختبرات المدرسية في العملية التعليمية وأثره في إكساب عمليات العلم والمهارات العملية المناسبة والاتجاهات نحو العمل المخبري في الفيزياء لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة أبها. مجلة رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، (114)، 135 – 183.

الشعيلي، علي هويشل و خطايبة، عبدالله محمد. (2003م). عمليات العلم الأساسية المتضمنة في الأنشطة العلمية لكتب العلوم للصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عُمان. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4(1)، 158 – 197.

العنزي، نافل ملوح. (2014م). مدى توافر عمليات العلم في كتب العلوم المطورة بالمرحلة المتوسطة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى.

الغامدي، فوزية خميس. (2012م). فعالية التدريس وفقا للنظرية البنائية الاجتماعية في تنمية بعض عمليات العلم

ومهارات التفكير فوق المعرفي والتحصيل في مادة الأحياء لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى.

فراج، محسن. (2010م). مدى تناول محتوى منهج العلوم بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية لأبعاد العلم وعملياته وفهم التلاميذ لها. مجلة التربية العملية، 3(2)، 1 – 41.

الفهيدي، هذال عبيد عياد. (2013م). درجة تضمين عمليات العلم في كراس أنشطة العلوم المطورة بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية. مجلة القراءة والمعرفة، 139 (2)، 115 – 150.

القطراوي، عبدالعزيز جميل. (2010م). أثر استخدام استراتيجية المتشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي، (رسالة ماجستير غير منشورة)، غزة: الجامعة الإسلامية.

القطيش، حسين مشوح محمد. (2012م). عمليات العلم المتضمنة في دليل المعلم للأنشطة والتجارب العملية لكتب العلوم للمرحلة الأساسية بالأردن. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات بفلسطين، 1(27)، 51 – 82.

محمد، زينب علي. (2013م). فاعلية استخدام مدخل الألغاز في تدريس مجال العلوم لتنمية بعض عمليات العلم الأساسية لدى طفل الروضة. المجلة التربوية بمصر، (34)، 331 – 360.

المطوع، نايف عبد العزيز. (2008م). تصميم حقيبة تعليمية في مادة العلوم و قياس أثرها في تحصيل واحتفاظ و اكتساب عمليات العلم واتجاهات طلاب الصف الثالث المتوسط، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، المملكة العربية السعودية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

ملحم، سامي. (2004م). علم نفس النمو ودورة حياة الإنسان. الأردن: دار الفكر.

نهر، هادي. (2003م). الكفايات التواصلية والاتصالية. دراسات في اللغة والإعلام. عمان: دار الفكر.

الهاشمي، عبدالرحمن عبد علي و الإبراهيم، إفتكار عبدالله. (2010م). أثر استراتيجية الاكتشاف الموجه في التحصيل النحوي وتنمية عمليات العلم لدى طالبات الصف الأول الثانوي في الأردن. المجلة التربوية، 24(95)، 237 – 273.

وزارة التربية والتعليم. (1435هـ). كتب الكفايات اللغوية المقررة على طلبة المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. مركز التطوير التربوي، الإدارة العامة للمناهج، المملكة العربية السعودية: الرياض.

ياسين، ثناء محمد أحمد. (2012م). استراتيجيات التعلم النشط وتنمية عمليات العلم الأهمية والمعوقات من وجهة نظر معلمات العلوم. مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس (ASEP)، (24)، 47 – 104.

ثانياً- المصادر والمراجع الأجنبية:

References

Abu-Jahjooh, Yahya. (2008). The availability of science processes in science textbooks for basic education in Palestine *(in Arabic), Al-Najah University Journal for Research (Social Sciences)*, *22*(5), 1385-1420.

Ahmad, Safa`a Muhammad Ali. (2013). The effectiveness of a suggested program based on brain-based learning in correcting alternative perceptions and on the development of science processes and achievement of motivation among first intermediate grade students *(in Arabic). Arabic Studies in Education and Psychology*, (33), 47-96.

Al-Enizi, Nafel Mallouh. (2014). *Availability of science processes in the developed science books in the intermediate stage (in Arabic),* (Unpublished MA Thesis), Umm Al-Qura University, Kingdom of Saudi Arabia: Makkah.

Al-Fhaidi, Hathal Ubaid Ayyad. (2013). Inclusion of science processes in the elementary stage developed booklet of science activities in the Kingdom of Saudi Arabia *(in Arabic), Journal of Reading and Knowledge, 139*(2), 115-150.

Al-Ghamdi, Fawzeyyeh Khamis. (2013). *Effectiveness of teaching according to the theory of social constructivism in the development of some science processes, metacognitive skills, and achievement in biology among secondary stage female students*

in Albaha region (in Arabic). (Unpublished Ph.D Thesis), Umm Al-Qura University, Kingdom of Saudi Arabia: Makkah.

Al-Harbi, Ahmad Mamdouh. (2012). *The level of complementary science processes skills in the activities of first intermediate grade Science book (in Arabic*). (Unpublished MA thesis), Faculty of Education, King Saud University, Kingdom of Saudi Arabia: Riyadh.

Al-Harbi, Khalil Abdulrahman. (2013). Performance level of secondary education graduates in the Kingdom of Saudi Arabia *(in Arabic). Message of Education and Psychology Journal,* (41), 125-144.

Al-Hashmi, Abdulrahman Abed Ali, & Al-Ibrahim, Iftikar Abdullah. (2010). The effectiveness of guided discovery strategy on syntactic achievement and the development of science processes among first secondary grade female students in Jordan *(in Arabic). Educational Journal*, *24*(95), 237-27

Al-Mutwe`I, Naif Abdulaziz. (2008). *Designing a science instructional package and measuring its effectiveness on achievement, retention, acquisition of science processes and attitudes of third intermediate students (in Arabic)*. (Unpublished Ph.D. Thesis), Imam Muhammad Bin Saud Islamic University, Kingdom of Saudi Arabia: Riyadh.

Al-Qatrawi, Abdulaziz Jamil. (2010). *Effect of using analogies strategy in the development of science processes and reflective thinking skills in science among 8th grade students (in Arabic)*. (Unpublished MA. Thesis), Islamic University, Palestine: Gaza.

Al-Qtaish, Hussein Mshawah Muhamamd. (2012). Science processes included in teacher`s guide for the activities and practical exercises of the basic stage science books in Jordan *(in Arabic). Journal of Al-Quds Open University for Research and Studies, Palestine. 1*(27), 51-82.

Al-Ribat, Bahira Shafiq Ibrahim. (2013). The effectiveness of a suggested program based on biological math activities in the development of basic science processes skills among third grade students *(in Arabic). Scientific Journal of Education*, *16*(1), 153-189.

Al-Shaibani, Saleh Hamad. (2004). Communicative approach and Arabic language teaching in the secondary stage in the Kingdom of Saudi Arabia: A look at the new syllabus *(in Arabic). Second Conference of Linguistics* (pp. 315-373), 7-18 Feb., Cairo University, Egypt.

Al-Shuaili, Ali Hwaishel, & Khataibeh, Abdullah Muhammad. (2003). Basic science processes included in scientific activities of science textbooks for the first four grades of basic education in Sultanate of Oman *(in Arabic). Journal of Educational and Psychological Sciences, 4*(1), 158- 197.

Aly, Fatimah Kamal Ahmad. (2013). The use of generative learning model in the development of some science processes and creative thinking in Family Education among first secondary grad female students in the Kingdom of Saudi Arabia *(in Arabic). Educational Journal*, *28*(109), 321-366.

Al-Zughbi, Ghasan Muhammad Abdullah. (2014). *A suggested instructional program based on self-learning method and measurement of its effectiveness in the development of science processes in biology textbook for third secondary students (in Arabic)*. (Unpublished Ph.D. Thesis), Imam Muhammad Bin Saud Islamic University, Kingdom of Saudi Arabia: Riyadh.

Ambo, Saiedee, Abdullah, Khamis, & Al-Bloushi, Khadijah Ahmad. (2008). The effectiveness of a problem based learning strategy on the development of science processes among tenth grade female students (first secondary grade) in biology *(in Arabic). Journal of the Arabian Gulf Message,* (109), 71-102

Bouqas, Najat Abdullah Muhammad. (2012). Learner scientific culture and skills of science acquisition processes *(in Arabic). King Abdul Aziz University Journal of Social Sciences*, *7*(1), 275-316.

Corso, D., Ovcin. E., Morrone, G., Gianesini, D., & Salojarvi, S. (2005*). Development of learner centered custom education packages: The SDE approach.* Information Society Technology, Italy: Torino.

Eve, L. (2010). *Autonomous learning in education French as a foreign is it language theory and practice. (Unpublished. Ph.D Thesis)*, University of Zurich, Switzerland.

Farraj, Muhsen. (2010). The extent to which science

curriculum for the intermediate stage in the Kingdom of Saudi Arabia addresses science dimensions and processes and students`comprehension of them *(in Arabic). Journal of Scientific Education, 3*(2), 1-41.

Gagne, A. (1985). *The conditions of learning*. 4th ed., New York: Holt, Rinehart and Winston.

Jan, M. (2008).*The art of sorting using venn digrams to learn science process skills (categorization*). U.S.A: University of Central Oklahoma Edmond.

Khataibeh, Abdullah Muhammad, & Al-Bdour, Adnan. (2006). Effectiveness of using multiple intelligences strategies in teaching science for the seventh grade on the acquisition of science processes *(in Arabic). Journal of the Arabian Gulf Message,* (99), 13-66.

Khataibeh, Abdullah. (2011). *Teaching science for all (in Arabic)*. Amman: Dar Al-Masira for Publishing, Distribution & Printing.

Klein, M. (2006). *Stereotype threat and coping: does ego strength moderate the effects of anxiety and worry in African American*. *(Ph.D. thesis)*. USA: Long Island University, The Brooklyn Center.

Melhem, Sami. (2004). *Developmental psychology and human life cycle (in Arabic)*. Amman: Dar Al-Fikr.

Ministry of Education. (1435 H). *Textbooks of language competencies for the secondary stage in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic)*. Kingdom of Saudi Arabia: Center of Educational Development, General Directorate of Curricula.

Muhammad, Zainab Ali. (2013). Effectiveness of using buzzles approach in teaching science for the development of some basic science processes among kindergarten children *(in Arabic). Educational Journal, Egypt*, (34), 331-360.

Nahr, Hadi (2003). *Communicative competencies studies in language and media (in Arabic)*. Amman: Dar Al-Fikr.

Peter, J., & Gega, P. (2002). Science in elementary education. *9th ed.*, New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Pozzi, F, Manca, S., Persico, D., & Sarti, L. (2007). A general framework for tracking and analyzing learning processes in CSCL *environments, innovations in education and teaching international*, 44(2), 169-179.

Santrock, J. (2002). *Life span development.* 8th ed. USA: McGraw Hill.

Sulaiman, Samiha Muhammad Saeed. (2009). Activation of school labs in education and its effectiveness on the acquisition of science processes, appropriate practical skills, and attitudes toward laboratory work in physics among secondary stage female students in Abha city *(in Arabic). Journal of the Arabian Gulf Message,* (114), 135- 183.

Yassin, Thana`a Muhammad Ahmad. (2012). Active learning strategies and the development of science processes: Importance and barriers from the viewpoint of science female teachers *(in Arabic). Arabic Studies in Education and Psychology*. (24), 47-104.

Zaitoun, Kamal. (2009*). Science processes and scientific education for science evaluation in light of international studies for science and mathematics (in Arabic)*. Cairo: World of Books.

إدراك الزوجة لحقوقها وواجباتها وعلاقته بتوافقها النفسي الاجتماعي

منيرة بنت صالح الضحيان(*)

جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

(قدم للنشر في 1437/07/18هـ؛ وقبل للنشر في 09/ 01/ 1438هـ)

ملخَّص البحث: هدفت الدِّراسَة الحاليَّة إلى التعرُّف على العلاقة بين إدراك الزوجة لحقوقها وواجباتها الزوجيَّة وتوافقها النفسي الاجتماعي، والوقوف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (0.05) بين إجابات أفراد العينة تُعزى لمتغيرات (مدة الزواج، التعليم، دخل الأسرة، عمل الزوجة). واتبعت الدِّراسَة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة أداةً للدراسة. وتكونت عينة الدِّراسَة من (228 زوجة). وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة والتوافق النفسي الاجتماعي لدى عينة الدِّراسَة بشكل عامٍّ. وكذلك وجود فروق دالة إحصائيًّا بين عينة الدِّراسَة في إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة والتوافق النفسي الاجتماعي تبعًا لبعض متغيرات الدِّراسَة. كما أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًّا بين إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة والتوافق النفسي الاجتماعي لدى أفراد العينة. وفي ضوء نتائج الدِّراسَة تم التوصل إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحيَّة: الحقوق الزوجيَّة، الواجبات الزوجيَّة والأسريَّة، التوافق النفسي، التوافق الاجتماعي.

*****

The Relationship between Wife Recognition of her Duties and Rights and her Psychological and Social Wellness

Muneirah Bint Saleh Al-Dhuhayyan(*)

Princess Noura bint Abdulrahman University

(Received 26/04/2016; accepted 11/10 /2016)

Abstract: The current study aims to introduce the relationship between wife's recognition of her duties and rights and her social and psychological wellness. Moreover, from the responses of the sample individuals, the study aims to find out wether there are statistically significant differences at the level (0.05), which may be caused by the variables of marriage duration, education, family income, and wife's job. The methodology of the study depends on the descriptive way in analysing data which has been collected by the tool of questionnaires. The study sample involved 228 wives. The results reveal a high level of both wife's recognition of their rights and duties, and their psychological and social wellness in general. In addition, there are statistically significant differences among the sample wives in terms of recognition of duties and rights and pscychological and social wellness when it comes to some variables of the study. Moreover, the results show a positive relationship between recognition of duties and rights and psychological and social wellness among the sample individuals. According to these results, the study is concluded with some suggestions and recommendations.

Keywords: Marital rights, Family and marital duties, Psychological wellness, Social wellness.



DOI: 10.12816/0031339

(*) Corresponding Author:
Associate Professor of Housing and Home Management, College of Design and Arts, Princess Noura bint Abdulrahman University, P.O.Box 84428, Riyadah 11671, Kingdom of Saudi Arabia.

(*) للمراسلة:
أستاذ السكن وإدارة المنزل المشارك، كليَّة التصاميم والفنون، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، ص.ب. 84428، الرياض 11671، المملكة العربيَّة السعودية.

e-mail: msAldhuhayyan@pnu.edu.sa & dr.m.aldohian@gmail.com

المقدمة

الزواج علاقة وثيقة وسامية بين الرجل والمرأة، كما أنه أصل الأسرة وعمادها الثابت، والزواج الشرعي يلبِّي حاجات الإنسان الفطريَّة والاجتماعيَّة والجسميَّة، ويحقِّق مصالحَ عظيمة ومنافعَ كبيرة وثمارًا طيبة (الحيد، 2006م). ولكي تستقيم الحيـــاة الزوجيَّة؛ جعل المولى-عزَّ وجلَّ- لكل من الزوجين حقوقًا وواجبات، ومتى أدرك كلٌّ من الزوجين ما له من حقوق وما عليه من واجبات استقامت الحياة الأسريَّة بينهما ونمت (قرقوتي، 2013م)؛ لذا يحتاج الزوجان منذ اللحظة الأولى لارتباطهما إلى وضع تصورٍ يحددان فيه هذه الحقوق والواجبات، ويسعيان فيه إلى إيجاد اتفاق بشأن مجموعة من الخصائص والأدوار المنوطة بهما، فقد تظهر الكثير من المشكلات إذا اختلفت التوقعات والسلوكيات المترتبة على الحياة الزوجيَّة، ومن هنا يأتي دورهما في تخطي هذه المرحلة، بتحديد الواجبات والحقوق لكل منهما، وبذلك نوفر الاستقرار والسعادة للأسرة، وندعم ونزيد شعور الزوجة بالرضا والسعادة الزوجيَّة والأسريَّة (محمد، 2013م).

وهذا ما تؤكده زريفة (2010م) في دراستها، حيث أشارت إلى أن المشكلات والخلافات بين الأزواج تنتج بسبب تقصير كلٍّ منهما في حقِّ الآخر، مما ينجم عنه شقاق وجفاء بين الزوجين، يؤدي إلى تفكك الأسرة والطلاق. ووفقًا لإحصاءات وزارة العدل السعوديَّة عام 1435هـ تَبَين ارتفاع معدلات الطلاق في المجتمع السعودي، حيث بلغ عدد حالات الزواج في مدينة الرياض 23859 حالة يقابلها 11939 حالة طلاق في الفترة نفسها، أي سبع حالات طلاق مقابل كل عشر حالات زواج خلال عام (جريدة الرياض، 2014م). وهذا مؤشر خطير، ويدل على التفكك الأسري الناتج عن كثرة المشكلات والخلافات الزوجيَّة. حيث كشفت دراسة الجهني (2005م) التي طبقت على عينة من الزوجات بمدينة الرياض أن أكثر أنواع الخلافات في الأسرة هي المشكلات الزوجيَّة بنسبة 30٪، يليها المشكلات الأسريَّة بنسبة 20٪، ثم المشكلات النفسيَّة بنسبة 19٪، كما أثبتت دراسة العامر (2000م) -التي سعت إلى معرفة معوِّقات التوافق بين الزوجين- أن انخفاض الوعي الثقافي الأسري (الزواجي) لدى الزوجة يؤثر في التوافق بين الزوجين بنسبة 58٪، وتعتبر هذه النسب مؤشرًا واضحًا على أهميَّة إدراك الزوجة لحقوقها وواجباتها، وضرورة توعيتها وتثقيفها بها؛ نظرا لانعكاسها على صحتها النفسيَّة وتوافقها النفسي الاجتماعي، والذي ينعكس بدوره على شخصيتها كزوجة.

أولًا: مشكلة الدِّراسَة:

إن إدراك الزوجة لحقوقها وواجباتها يؤثر بشكل أو بآخر في توافقها النفسي، واستقرارها وشعورها بالطمأنينة والسكينة في بيت الزوجيَّة، كما ينعكس على

توافقها اجتماعيًّا مع أسرتها ومحيطها الاجتماعي، وإن أي جهل بتلك الحقوق والواجبات قد يكون بذرة للخلافات والمشكلات الزوجيَّة، وسوء العلاقة بين الزوجين، ومن ثمَّ خلل في توافقهما وتدهور العلاقة فيما بينهما، للدرجة التي قد تؤدي إلى الطلاق، ومما سبق تتحدد مشكلة الدِّراسَة في التساؤل الرئيس التالي: ما العلاقة بين إدراك الزوجة لحقوقها وواجباتها وتوافقها النفسي الاجتماعي؟

ثانيًا- أهداف الدِّراسَة:

1. التعرُّف على أولويَّة أبعاد إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة والأسريَّة، والتوافق النفسي الاجتماعي لدى عينة الدِّراسَة.
2. إيجاد الفروق بين الزوجات (العاملات وغير العاملات) في إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة، والتوافق النفسي الاجتماعي لدى العينة.
3. توضيح الفروق بين عينة الدِّراسَة في إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة، والتوافق النفسي الاجتماعي تُعزى إلى (مدة الزواج، تعليم الزوج، تعليم الزوجة، الدخل الشهري).
4. الكشف عن العلاقة بين كلٍّ من إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة، والتوافق النفسي الاجتماعي، والمتغيرات التصنيفيَّة (مدة الزواج، حجم الأسرة، تعليم الزوج، تعليم الزوجة، الدخل الشهري) لدى عينة الدِّراسَة.

ثالثًا- أهميَّة الدِّراسَة:

تنقسم أهميَّة الدِّراسَة الحاليَّة إلى أهميَّة نظريَّة، تتمثل في سدِّ النقص الملحوظ في الدِّراسَات النفسيَّة المرتبطة بالمرأة في البيئة الأسريَّة، والخروج بنتائج وتوصيات تساعد في تحقيق توافق نفسي واجتماعي لدى الزوجات، وتحسين جوانبه ومعرفة معوِّقاته لديهن، كما تبرز هذه الأهميَّة في ندرة الدِّراسَات والأبحاث المتعلِّقة بإدراك الزوجة لحقوقها وواجباتها في المجتمع السعودي، وعلاقته بتوافقها النفسي الاجتماعي. بينما تتمثَّل الأهميَّة التطبيقيَّة في الإفادة من نتائج الدِّراسَة في معرفة مستوى إدراك الزوجات لحقوقهن وواجباتهن الزوجيَّة، ومن ثم تصحيح الأخطاء في تلك المفاهيم، والوصول لحلول واقعيَّة للتغلُّب على مشكلة ضعف إدراكهن لها، بالإضافة إلى تحديد العوامل التي يمكن من خلالها تحسين توافقهن النفسي والاجتماعي. وكذلك الإفادة من نتائج الدِّراسَة في عمل برامج ارشاديَّة إعلاميَّة لتوعية النساء بأهميَّة الحقوق والواجبات الزوجيَّة؛ وذلك لحل بعض المشكلات الأسريَّة والمجتمعيَّة كالطلاق.

رابعًا- الإطار النظري:

إن السبيل الأول لتكوين الأسرة هو نظام الزواج، ذلك النظام الذي يُعدُّ في حكم القرآن ليس وسيلة لحفظ النوع الإنساني فقط، بل هو أيضًا وسيلة للاطمئنان النفسي والهدوء القلبي والسكن الوجداني (سليمان،

2005م). ويُبنى بيت الزوجيَّة على وفاء كل واحد من الزوجين بواجباته ومسؤولياته، وعلى التعاون والنصح والتفاهم المشترك بين الزوجين، ومن العدل أن يتم توزيع التكاليف والأعباء بين الطرفين، وأن يكون متفقًا مع الفطرة، ومتماشيًا مع التكوين النفسي والجسدي لكلٍّ من الرجل والمرأة (الحيد، 2006م).

1 - الحقوق والواجبات الزوجيَّة والأسريَّة:

تُعرَف حقوق المرأة المشروعة بأنها مجموعة الحاجات والمطالب الأساسيَّة التي يجب أن تنالها المرأة شرعًا وقانونًا وبصورة طبيعيَّة (الصفتي وطه، 2011م). وقد قسم الجهني (2005م) وعبد الله (د. ت) الحقوق والواجبات الزوجيَّة الى ثلاثة أقسام: حق الزوجة على زوجها، وحق الزوج على زوجته، وحقوق مشتركة بين الزوجين، تتمثل في حل الاستمتاع، وحسن معاشرة كل منهما لصاحبه، وإكرام واحترام أهلهما. ويذكر مرسي (2009م) وقرقوتي (2013م) أن من أهم حقوق الزوجة على زوجها: النفقة والمهر والمسكن والكسوة والعدل وملاطفتها وتوفير الحماية والرعاية لها، وعدم كشف أسرارها، وعدم منعها من الحج ومن صلة رحمها، والصبر عليها. وحفظ كرامتها ومالها الخاص، والغيرة عليها، ورعاية دينها وأخلاقها.

أما حقوق الزوج والتي تُعد واجبات على الزوجة فهي: حفظ حق الزوج في القوامة، والاستئذان عند الخروج، وطاعته بالمعروف، وحفظ أسرار البيت والعلاقة الزوجيَّة، ورعاية ماله في غيابه، والمحافظة على عفتها (قرقوتي، 2013م). وبالإضافة إلى ما سبق من واجبات زوجيَّة توجد واجبات أسريَّة ناتجة عن طبيعتها كامرأة، فالرجل في الأسرة ربُّ البيت والمسؤول عن العمل والكسب، في حين أن المرأة أقدر منه على تدبير المنزل وتربية الأولاد والقيام بشؤون البيت الداخليَّة، مثل: إعداد الطعام والنظافة العامة وتنظيم محتويات المنزل، وغير ذلك من الأعمال التي تعدُّ من واجبات الزوجة.

2 - التوافق النفسي الاجتماعي:

التوافق مهمٌّ للفرد، ولا يمكنه الاستغناء عنه؛ إذ يُمكِّنه من الاستمتاع بعلاقات طيبة مع ذاته ومع الآخرين في إطار أسرته ومجتمعه ومختلف التنظيمات (سامية، 2013م). ومفهوم التوافق يركز على «إشباع الفرد لحاجاته النفسيَّة، وتقبله لذاته، واستمتاعه بحياة خالية من التوترات والصراعات والاضطرابات النفسيَّة، واستمتاعه بعلاقات اجتماعيَّة حميمة، ومشاركته في الأنشطة الاجتماعيَّة، وتقبله لعادات وتقاليد وقيم مجتمعه» (سفيان، 2004م). ويُقسم العلماء التوافق إلى: توافق نفسي، وتوافق اجتماعي (الجموعي، 2013م؛ سامية، 2013م)، ويتمثَّل التوافق النفسي في تلك العمليَّة المستمرة التي يهدف بها الفرد إلى أن يغير من سلوكه أو من بنائه النفسي ليحدث علاقة أكثر إيجابيَّة بينه وبين نفسه من جهة،

وبينه وبين بيئته من جهة أخرى (الحجار، 2003م). أما التوافق الاجتماعي فيبدو في قدرة الفرد على عقد صلات راضية ومرضية مع من يعاملهم من الناس، وقدرته على مجاراة قوانين الجماعة ومعاييرها. (سفيان، 2004م).

ويتأثر التوافق النفسي والاجتماعي للفرد بمجموعة من العوامل، منها ما يساعد على تحقيق توافق حسن له، كإشباع الحاجات الأوليَّة والشخصيَّة، وتوفر العادات والمهارات التي تيسِّر له إشباع الحاجات، ومعرفة الفرد نفسه وتقبُّله لها، والمرونة، والمسالمة، ومنها ما يؤدي إلى إحداث سوء التوافق كالعوامل الوراثيَّة والجسميَّة، والعوامل البيئيَّة والاجتماعيَّة، والعوامل النفسيَّة (سامية، 2013م). ويمكن الاستدلال على مدى توافق الفرد من خلال مجموعة من المؤشرات، تظهر في الراحة النفسيَّة، والنظرة الواقعيَّة للحياة، والكفاية في العمل، ومستوى طموح الفرد، والإحساس بإشباع الحاجات النفسيَّة، والأعراض الجسميَّة، وتوافر مجموعة من سمات الشخصيَّة ومجموعة من القيم، والاتجاهات الاجتماعيَّة الإيجابيَّة (الجموعي، 2013م).

خامساً- الدِّراسَات السابقة:

ركز الكثير من الأبحاث والدِّراسَات على موضوع الحقوق والواجبات الزوجيَّة، فتناولته بعض الدِّراسَات من ناحية فقهيَّة كدراسة الحيد (2006م) بعنوان: «رعاية الزوجة لبيت الزوجيَّة» والتي هدفت إلى بيان جوانب وأحكام قيام الزوجة بشؤون بيت الزوجيَّة، ورعاية عِرض الزوج وحقوقه المتعلقة بالبيت، ورعاية أهل البيت، وتوصلت إلى أن من واجبات الزوجة خدمة الزوج، ورعاية عِرضه وحفظ ماله. ودراسة شمس الدين (د. ت) بعنوان: «حقوق الزوجين ومدى التعسُّف فيها»، والتي سعت إلى معرفة حقوق الزوجين في الشرع وأنواعها وأسبابها، والأحكام المترتبة عليها، وربطتها بالتعسف في الحقوق، أحكامه وشروطه وآثاره. وهدفت دراسة عبد الله (د. ت) بعنوان: «المختصر في فقه الحقوق الزوجيَّة» إلى التعرف على واجبات الزوج تجاه زوجته والعكس، من ناحية فقهيَّة. في حين ربطت بعض الدِّراسَات بين الحقوق والواجبات الزوجيَّة ومتغيرات أخرى، كدراسة الجهني (2005م) التي هدفت إلى بيان حقوق الزوجين ومعرفة طبيعة الخلافات الزوجيَّة في المجتمع السعودي من وجهة نظر الزوجات المتصلات بوحدة الإرشاد الاجتماعي، والبالغ عددهن 284 زوجة، واستُخدم الاستبيان أداةً للدراسة التي توصلت إلى أن أكثر المشكلات شيوعًا من وجهة نظر الزوجات هي المشكلات الزوجيَّة، تليها المشكلات الأسريَّة فالنفسيَّة. كما هدفت دراسة محمد (2013م) إلى معرفة العلاقة بين إدراك الزوجة لحقوقها وواجباتها في ضوء الكتاب والسنة وجودة حياتها، وتكونت العينة من 252 زوجة، واستخدمت الاستبيان أداةً للدراسة، وكان من أهم النتائج وجود علاقة ارتباطيَّة بين إدراك الزوجة لحقوقها وواجباتها وبين جودة حياتها، وعدم

وجود فروق بين الزوجات العاملات وغير العاملات في إدراك الحقوق والواجبات، ووجود فروق بينهن في إدراك الواجبات الأسريَّة لصالح غير العاملات. بينما هدفت دراسة الصفتي وطه (2011م) إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين إدراك المرأة لحقوقها المشروعة واستقرارها الأسري، واستخدمت الاستبيان أداةً للدراسة، حيث طبق على 366 زوجة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيَّة بين إدراك المرأة لحقوقها المشروعة واستقرارها الأسري، ووجود تباين في إدراك الزوجات لحقوقهن تبعًا لبعض المتغيرات.

كما تنوعت الدِّراسَات السابقة التي عنيت بالتوافق النفسي الاجتماعي للمرأة من حيث العينات والأهداف ومتغيرات الدِّراسَة، فدراسة (Willoughby, Kee, Demi, & Parker, 2000) هدفت إلى معرفة العلاقة بين أساليب التأقلم والتوافق النفسي والاجتماعي لدى النساء المصابات بمرض السكري، وتكونت أدوات الدِّراسَة من مقياس التأقلم ومقياس التوافق النفسي الاجتماعي، وطبقت على 115 امرأة، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة بين أساليب تعامل النساء مع المرض ومستوى التوافق النفسيِّ والاجتماعيِّ، وكانت أكثر أساليب التأقلم المستخدمة هي التفاؤل والاعتماد على الذات وتوفر الدعم. أما دراسة (Stanton, Danoff-Burg, Cameron, Bishop, Collins, Kirk, Sworowski, & Twillman, 2000) فهدفت إلى اختبار فرضيَّة أن التعامل من خلال العواطف تعزز التوافق والحالة الصحيَّة لمريضات سرطان الثدي، وعددهن 92 امرأة، وبينت النتائج أن التعامل العاطفي له تأثير كبير-مع الوقت- في التوافق لدى المرضى. كما هدفت دراسة (Trief, Himes, Orendorff, & Weinstock, 2001) إلى معرفة العلاقة بين التوافق النفسي الاجتماعي والعلاقة الزوجيَّة ونسبة السكر في الدم، وبلغ عدد العينة 78، وتوصلت إلى أن التوافق النفسي والاجتماعي من المعايير المهمة لجودة العلاقة الزوجيَّة. في حين هدفت دراسة (Gallagher, Mckinley, & Dracup, 2003) إلى التعرف على تأثير الإرشاد التليفوني في التوافق النفسي للنساء اللاتي تعرضن لأزمات قلبيَّة، وطبقت على 196 مريضة، وتوصلت النتائج إلى وجود ضعف في التوافق النفسي لدى النساء بعمر أقل من 55 سنة، وغير العاملات أو المتقاعدات. وأجرت الفيفي (2003م) دراسة تهدف إلى التعرُّف على العلاقة بين إدارة موارد الأسرة والتوافق الاجتماعي والدراسي للطالبة المتزوجة، وطبقت على 365 طالبة متزوجة، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطيَّة موجبة بين بعض المتغيرات والتوافق.

كما أجرى الحجار (2003م) دراسة تهدف إلى التعرُّف على التوافق النفسي الاجتماعي لدى مريضات سرطان الثدي بمحافظات غزة، وعلاقته ببعض المتغيرات، واشتملت أدوات الدِّراسَة على اختبار السلوك الديني

واختبار التوافق النفسي والاجتماعي التي طبقت على 60 مريضة، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق في بُعد التوافق الجسمي وبُعد التوافق النفسي تعزى لمتغير الدخل والتعليم لصالح ذوي الدخل والتعليم المرتفع. وقام (Helgeson, Snyder, & Seltman, 2004) بدراسة تهدف إلى تحديد مسارات واضحة للتوافق النفسي والجسدي مع سرطان الثدي، وطبقت على 287 امرأة، وأوضحت النتائج أن مسار التوافق النفسي والجسدي مختلف بين النساء، وأن شخصيَّة المرأة وعلاقاتها الاجتماعيَّة ورؤيتها لذاتها وتحكمها بانفعالاتها والدعم والمساندة لها تؤثر في توافقها النفسي والجسدي مع السرطان. وأجرى الثابت (2009م) دراسة تهدف إلى التعرُّف على العلاقة بين الضغوط النفسيَّة والتوافق النفسي والاجتماعي والزواجي لدى المصابات بسرطان الثدي المبكر، وتكونت عينة الدِّراسَة من 198 مريضة متزوجة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في التوافق النفسي مع متغيري المستوى التعليمي ومدة العلاج، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في التوافق الاجتماعي والزواجي مع متغيرات العمر والمستوى التعليمي ومدة العلاج. وهدفت دراسة مقبل (2010م) إلى التعرُّف على علاقة التوافق النفسي بقوة الأنا وبعض المتغيرات لدى مرضى السكري في قطاع غزة، واستخدمت الاستبيان أداةً للدراسة، حيث طبقت على 300 من المرضى، وأظهرت النتائج وجود فروق في التوافق النفسي حسب الدخل الشهري والتعليم، وعدم وجود فروق دالة في التوافق الاجتماعي حسب مستويات الدخل الشهري.

ويُلاحظ على ما سبق من دراسات أن أكثر الدِّراسَات السابقة المتعلقة بالحقوق والواجبات الزوجيَّة تُركز على بحثها من ناحية فقهيَّة كدراسة الحيد (2006م) وعبدالله (د.ت) وشمس الدين (د. ت)، بينما ركز بعض آخر على ربط الحقوق والواجبات الزوجيَّة بمتغيرات أخرى، كالخلافات الزوجيَّة، وجودة الحياة، والاستقرار، الأسري، كما أن معظم الدِّراسَات السابقة الخاصة بالتوافق النفسي الاجتماعي معنية ببحث التوافق لدى المرضى، كما سعت إلى ربط التوافق بمتغيرات مختلفة، كأساليب التأقلم والعلاقة الزوجيَّة والضغوط النفسيَّة وغيرها من المتغيرات، في حين أنه لا توجد أي دراسة تبحث العلاقة بين إدراك الزوجة لحقوقها وواجباتها الزوجيَّة والأسريَّة وبين توافقها النفسي الاجتماعي، وخاصة في المجتمع السعودي، وهو ما تهدف إليه الدِّراسَة الحاليَّة.

سادسًا: إجراءات الدِّراسَة:

1 - مصطلحات الدِّراسَة:

الإدراك (Perception): هو العمليَّة المعرفيَّة الأساسيَّة الخاصة بتنظيم المعلومات التي ترد إلى العقل من البيئة الخارجيَّة في وقت معين (كريم، 2009م).

إدراك الزوجة لحقوقها وواجباتها (Wife's

(Perception of their Rights and Duties: هو محصلة معرفة الزوجة لحقوق الزوج وواجباتها نحوه، والتي يحددها مدى معرفة ووعي الزوجة لمجموعة المهام والمسؤوليات التي ينبغي أن يقوم بها كلٌّ من الزوجين للآخر، كما حددها الدين الإسلامي في ضوء الكتاب والسنة النبويَّة، وواجباتها الزوجيَّة والأسريَّة التي اكتسبتها من خبراتها التعليميَّة والدينيَّة والأسريَّة والحياتيَّة (محمد، 2013م).

ويمكن تعريف إدراك الزوجة لحقوقها وواجباتها إجرائيًّا بأنه: محصلة معرفة وفهم الزوجة للحقوق الزوجيَّة التي تضمُّ حقوق الزوج، وحقوق الزوجة، والحقوق المشتركة بينهما، بالإضافة لوعيها بواجباتها الزوجيَّة والأسريَّة والاجتماعيَّة، ويقاس ذلك بمجموع الدرجات التي تحصل عليها الزوجة على أداة الدِّراسَة المعدة.

التوافق النفسي الاجتماعي (Psychological-Social Wellness) : هو إشباع الفرد لحاجاته النفسيَّة، وتقبُّله لذاته، واستمتاعه بالحياة الخاليَّة من التوترات والصراعات والأمراض النفسيَّة، واستمتاعه بعلاقات اجتماعيَّة حميميَّة ومشاركته في الأنشطة الاجتماعيَّة، وتقبُّله لعادات وتقاليد وقيم مجتمعه (الجموعي، 2013م).

وتتَّفق الباحثة مع التعريف السابق، وتعبر عنه إجرائيًّا بالدرجة التي تحصل عليها الزوجة على مقياس التوافق النفسي الاجتماعي الذي أُعد لهذهِ الدِّراسَة.

2 - فروض الدِّراسَة:

1. لا تختلف الأوزان النسبيَّة لأولويَّة أبعاد إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة والأسريَّة لدى عينة الدِّراسَة.
2. لا تختلف الأوزان النسبيَّة لأولويَّة أبعاد التوافق النفسي الاجتماعي لدى العينة.
3. لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين الزوجات العاملات وغير العاملات في كل من إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة، والتوافق النفسي الاجتماعي لدى العينة.
4. لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين عينة الدِّراسَة في إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة تبعًا لمدة الزواج وتعليم الزوجين ودخل الأسرة.
5. لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين عينة الدِّراسَة في التوافق النفسي الاجتماعي تبعًا لمدة الزواج وتعليم الزوجين ودخل الأسرة.
6. لا توجد علاقة ارتباطيَّة دالة إحصائيًّا بين المتغيرات التصنيفيَّة (مدة الزواج، حجم الأسرة، تعليم الزوج، تعليم الزوجة، الدخل الشهري) وكلٍّ من إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة، والتوافق النفسي الاجتماعي لدى عينة الدِّراسَة.
7. لا توجد علاقة ارتباطيَّة دالة إحصائيًّا بين إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة، والتوافق النفسي الاجتماعي لدى عينة الدِّراسَة.

3 - منهج الدِّراسَة:

اعتمدت الدِّراسَة المنهج الوصفي التحليلي؛ لملاءمته

لطبيعة الدِّراسَة وأهدافها.

4 - مجتمع الدِّراسَة وعينته:

اشتمل مجتمع الدِّراسَة على جميع ربات الأسر السعوديات بمدينة الرياض والبالغ عددهن 976622 ربة أسرة (الهيئة العامة للإحصاء، 2016م). أما عينة الدِّراسَة فهي عينة غير عشوائيَّة، ونوعها قصديَّة، اشترط فيها أن تكون ربة الأسرة سعوديَّة متزوجة وتقيم في مدينة الرياض، وبلغ عدد العينة التطبيقيَّة (228 زوجة)، والعينة الاستطلاعيَّة بلغت (31 زوجة).

5 - أدوات الدِّراسَة:

1. استمارة البيانات الأوليَّة العامة لتحديد المستوى الاقتصادي والاجتماعي.
2. استبانة الحقوق والواجبات الزوجيَّة، من إعداد الباحثة.
3. استبانة التوافق النفسي الاجتماعي، من إعداد الباحثة.

وفيما يلي عرض لهذه الأدوات:

1. استمارة البيانات الأوليَّة العامة: أعدت في صورة جدوليَّة تشمل: مدة الزواج، وحجم الأسرة الذي يضمُّ: أسرة صغيرة الحجم (3 أبناء فأقل)، ومتوسطة الحجم (4-6 أبناء)، وكبيرة الحجم (7 أبناء فأكثر). ومستوى التعليم ويشمل: تعليم منخفض (المرحلة الابتدائيَّة فما دون)، وتعليم متوسط (المرحلة المتوسطة والثانويَّة)، وتعليم عالٍ (مرحلة جامعيَّة فما فوق)، والدخل الشهري تضمن: دخل منخفض (أقل من 6 آلاف ريال)، ودخل متوسط (أقل من 12 ألف ريال)، ودخل مرتفع (12 ألف ريال فأكثر).
2. استبانة الحقوق والواجبات الزوجيَّة: تمَّت صياغته وإعداده طبقًا للتصور النظري والتعريف الإجرائي وبعد مراجعة الإنتاج الفكري كدراسة (الجهني، 2005م؛ الصفتي وطه، 2011م؛ محمد، 2013م)، حيث تكون الاستبانة الأولي من (51) عبارة خبريَّة مقسَّمة إلى بعدين:

1 - بعد الحقوق الزوجيَّة: اشتمل على (31) عبارة تقيس كلًّا من حقوق الزوج، وحقوق الزوجة، والحقوق المشتركة بين الزوجين.

2 - بعد الواجبات الزوجيَّة والأسريَّة: اشتمل على (20) عبارة تقيس إدراك الزوجة لواجباتها المختلفة (الزوجيَّة والأسريَّة والاجتماعيَّة).

ثم أجريت دراسة استطلاعيَّة للأداة، وتم حساب الصدق بطريقة الاتساق الداخلي، فحسبت معاملات الارتباط بين عبارات كل بعد والدرجة الكليَّة له، بالإضافة إلى حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكليَّة لكل بعدٍ والاستبانة ككل وجدول (1) يوضح ذلك.

جدول رقم (1)

معاملات الارتباط بين الدرجة الكليَّة لكل بعد والاستبانة ككل

البعد	الارتباط	الدلالة
البعد الأول: الحقوق الزوجيَّة	0.958	0.01
البعد الثاني: الواجبات الزوجيَّة والأسريَّة	0.862	0.01

يتَّضح من الجدول (1) صلاحيَّة جميع الأبعاد، حيث جاءت معاملات الاتساق الداخلي معنوي عند مستوى 0.01، الأمر الذي يعكس قوة العلاقة بينها وبين والدرجة الكليَّة للاستبانة. كما تمَّ حساب ثبات الاستبيان بطريقة ألفا كرونباخ، وكان معامل ألفا لبعد الحقوق الزوجيَّة (0.883) ولبعد الواجبات الزوجيَّة والأسريَّة (0.800) وللاستبانة ككل (0.912)، وتعد هذه القيم جيدة، وتعبِّر عن اتساق وثبات الاستبانة، وبذلك تكون الاستبانة صالحة للتطبيق. وفي ضوء نتائج اختبارات الصدق والثبات تمَّ تعديل وحذف بعض العبارات، وأصبحت الاستبانة النهائية مكونة من 47 عبارة. وتتحدد الإجابة عنها وفق (نعم، أحيانًا، لا) وعلى مقياس متصل (3، 2، 1) طبقًا لاتجاهها (إيجابي، سلبي)، بحيث كانت أعلى درجة تحصل عليها المجيبة (141) وأقل درجة (47).

3. استبانة التوافق النفسي الاجتماعي:

تمَّت صياغة أداة الدِّراسَة وإعدادها طبقًا للتصوُّر النظري والتعريف الإجرائي للدراسة، وبعد مراجعة الإنتاج الفكري والدِّراسَات المماثلة في الموضوع كدراسة (Jancz, 2000; Mundt, Marks, Shear, & Greist, 2002) وكذلك دراسة (شقير، 2003م؛ الجماعي، 2007م)، حيث تم إعداد الاستبانة الأولي، بحيث بلغت عباراته (37) عبارة خبريَّة مقسمة إلى بعدين، هما: بعد التوافق النفسي (19) عبارة، وبعد التوافق الاجتماعي (18) عبارة. ثم أجريت دراسة استطلاعيَّة للأداة، وتم حساب الصدق بطريقة الاتساق الداخلي، حيث حسبت معاملات الارتباط بين عبارات كل بعد ودرجته الكليَّة، وبين الدرجة الكليَّة لكل بُعد والاستبانة ككل كما في جدول (2).

جدول (2)

معاملات الارتباط بين الدرجة الكليَّة لكل بعد والاستبانة ككل

البعد	الارتباط	الدلالة
البعد الأول: التوافق النفسي	0.918	0.01
البعد الثاني: التوافق الاجتماعي	0.890	0.01

يتضح من الجدول (2) صلاحيَّة جميع الأبعاد، حيث جاءت معاملات الاتساق الداخلي معنوي عند مستوى 0.01، الأمر الذي يعكس قوة العلاقة بينها والدرجة الكليَّة للاستبانة. كما تمَّ حساب ثبات الاستبيان بطريقة ألفا كرونباخ، وكان معامل ألفا لبعد التوافق النفسي (0.752) وبعد التوافق الاجتماعي (0.649) وللاستبانة ككل (0.820) وتعد هذه القيم جيدة وتعبر عن اتساق الاستبانة وثباتها، وبذلك تكون الاستبانة

صالحة للتطبيق. وفي ضوء نتائج اختبارات الصدق والثبات تم تعديل بعض العبارات وحذف بعضها الآخر، وأصبحت الاستبانة النهائية مكونة من (34) عبارة. وتتحدد الإجابة عنها وفق (نعم، أحيانًا، لا) وعلى مقياس متصل (3 ,2 ,1) طبقًا لاتجاهها (إيجابي، سلبي)، بحيث كانت أعلى درجة تحصل عليها المجيبة (102) وأقل درجة (34).

6 - إجراءات تطبيق أدوات الدِّراسَة على العينة:

تم تطبيق أدوات الدِّراسَة على العينة الاستطلاعيَّة للتأكد من الوضوح والقدرة على الإجابة. ثم تطبيقها على العينة الأساسيَّة. ثم جمع الاستبانات ومراجعتها وتصحيحها وتفريغها في برنامج Excel.

7 – المعالجة الإحصائيَّة:

اعتمدت الدِّراسَة على برنامج (VER.21 SPSS) لمعالجة البيانات والتحقق من الفروض، حيث استخدمت التكرارات والنسب المئويَّة والمتوسطات الحسابيَّة والانحرافات لكل متغيِّرات الدِّراسَة. والاتساق الداخلي ومعامل ألفا كرونباخ لإيجاد الصدق والثبات. واختبار «ت» وتحليل التباين في اتجاه واحد واختبار توكي لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات، ومصفوفة معاملات الارتباط.

جدول (3)

التوزيع النسبي لعينة الدِّراسَة وفقًا للبيانات الأوليَّة

البيانات الأوليَّة		العدد	النسبة المئويَّة (٪)
مدة الزواج	أقل من 10 سنوات	97	42.5
	من 10 وحتى أقل من 20 سنة	49	21.5
	20 سنة فأكثر	82	36
حجم الأسرة	صغيرة الحجم	118	51.8
	متوسطة الحجم	71	31.1
	كبيرة الحجم	39	17.1
مستوى تعليم الزوج	مستوى منخفض	18	7.9
	مستوى متوسط	76	33.3
	مستوى عالٍ	134	58.8
مستوى تعليم الزوجة	مستوى منخفض	28	12.3
	مستوى متوسط	50	21.9
	مستوى عالٍ	150	65.8
عمل الزوجة	زوجة عاملة	114	50
	زوجة غير عاملة	114	50
مستوى الدخل الشهري	دخل منخفض	31	13.6
	دخل متوسط	85	37.3
	دخل مرتفع	112	49.1

سابعًا- النتائج والمناقشة

1 – النتائج الوصفيَّة: فيما يلي وصف لعينة الدِّراسَة المكونة من 228 زوجة:

يتضح من الجدول رقم (3) ما يلي:

- أن أعلى فئة لمدة الزواج كانت لفئة (أقل من 10 سنوات) بنسبة 42.5٪، ثم فئة (20 سنة فأكثر) بنسبة 36٪.
- أن أكثر العينة من الأسر صغيرة الحجم بنسبة 51.8٪، وقد يرجع ذلك إلى أن معظم الأسر في المجتمع بدأت تميل إلى قلة الإنجاب وتنظيم النسل؛ نظرًا للتغيرات الاقتصاديَّة والاجتماعيَّة.
- تقارب مستوى تعليم الأزواج والزوجات وارتفاع المستوى التعليمي لدى العينة بشكل عامٍّ، حيث حصلت فئة المستوى المرتفع على 58.8٪ للأزواج و65.8٪ للزوجات، وقد يرجع ذلك إلى انتشار التعليم في المجتمع.
- تساوي نسبة الزوجات العاملات مع غير العاملات، حيث بلغت 50٪.
- حقق المستوى المرتفع لدخل الأسرة أعلى نسبة، فبلغ 49.1٪، وقد يرجع ذلك إلى الرخاء والاقتصاد الجيد للمملكة الذي انعكس على مستوى دخول المواطنين، فبلغ متوسط الدخل الشهري في منطقة الرياض 14073 ريالًا (مصلحة الإحصاءات العامة والمعلومات، 2013م).

2 – النتائج ومناقشتها في ضوء فروض الدِّراسَة:

الفرض الأول: الذي ينصُّ على أنه: «لا تختلف الأوزان النسبيَّة لأولويَّة أبعاد إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة والأسريَّة لدى عينة الدِّراسَة». وللتحقُّق من صحة الفرض إحصائيًّا تم استخدام النسب المئويَّة والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي، كما في جدول (4).

جدول رقم (4)

ترتيب أبعاد الحقوق والواجبات الزوجيَّة تبعا للأوزان النسبيَّة

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	التَّرتيب
بعد الحقوق الزوجيَّة	2.707	0.2138	90.23	1
بعد الواجبات الزوجيَّة والأسريَّة	2.626	0.2350	87.53	2
اجمالي الحقوق والواجبات الزوجيَّة	2.598	0.2594	86.6	

يتضح من الجدول السابق أن بعد الحقوق الزوجيَّة احتلَّ المرتبة الأولى لدى العينة بوزن (90.23)، يليه بعد الواجبات الزوجيَّة والأسريَّة (87.53)، مما يشير إلى أولويَّة الحقوق الزوجيَّة لدى العينة مقارنة بالواجبات الزوجيَّة والأسريَّة، كما تشير النتائج إلى ارتفاع مستوى إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة والأسريَّة لدى العينة بشكل عامٍّ، حيث بلغ الوزن النسبي (86.6)، ولعلَّ ذلك يرجع إلى ارتفاع مستوى التعليم والثقافة لدى النساء في المجتمع، حيث بلغت نسبة المتعلمات تعليمًا عاليًا وفقًا لنتائج الدِّراسَة الحاليَّة (65.8)، كما أن عمل المرأة خارج المنزل زاد من تمتُّعها بحريَّة أكثر، ووعي بحقوقها وواجباتها على الصعيد المهني، والذي انعكس عليها في الصعيد الأسري، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الصفتي وطه (2011م). وبذلك لم تتحقَّق صحة الفرض الأول.

الفرض الثاني: ينص التساؤل الثاني على أنه: «لا تختلف الأوزان النسبيَّة لأولويَّة أبعاد التوافق النفسي الاجتماعي لدى العينة». وللتحقُّق من صحة الفرض إحصائيًّا تم استخدام النسب المئويَّة والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لهذا التساؤل، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5)

ترتيب أبعاد التوافق النفسي الاجتماعي تبعا للأوزان النسبيَّة

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
بعد التوافق النفسي	2.572	0.292	85.73	1
بعد التوافق الاجتماعي	2.570	0.232	85.66	2
اجمالي التوافق النفسي الاجتماعي	2.538	0.251	84.6	

تشير نتائج الجدول (5) إلى تقارب أولويَّة البعدين التوافق النفسي والتوافق الاجتماعي لدى العينة، حيث احتلَّ بُعد التوافق النفسي المرتبة الأولى بفارق قليل، إذ بلغ وزنه النسبي (85.73) بينما بلغ بعد التوافق الاجتماعي (85.66)، كما تبين ارتفاع مستوى التوافق النفسي الاجتماعي لدى العينة بشكل عامٍّ، حيث بلغ وزنه النسبي (84.66) مما يدلُّ على إشباع عينة الدِّراسَة لحاجاتهن النفسيَّة، وتقبلهن لأنفسهن واستمتاعهن بالحياة الخالية من التوترات والصراعات والأمراض النفسيَّة واستمتاعهن بعلاقات اجتماعيَّة جيدة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بركات (2010م) التي أكدت ارتفاع مستوى التوافق النفسي لدى العينة بما فيهن الطالبات المتزوجات. وبذلك لم تتحقق صحة الفرض الثاني.

الفرض الثالث: الذي ينصُّ على أنه «لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين الزوجات العاملات وغير العاملات في كلٍّ من إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة والتوافق النفسي الاجتماعي لدى العينة». وللتحقُّق من صحة الفرض إحصائيًّا تم إيجاد قيمة (ت) للوقوف على دلالة الفروق بين المتوسطات، كما هو موضح في الجدولين (6) و(7).

جدول (6)

الفروق بين العاملات وغير العاملات في الحقوق والواجبات

المتغير	العاملات		غير العاملات		قيمة(ت)	مستوي الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
بُعد الحقوق الزوجيَّة	71.631	8.070	72.403	8.282	0.713	0.477
بُعد الواجبات الزوجيَّة	51.350	3.851	51.517	4.280	0.309	0.758
الإجمالي	122.982	10.734	123.921	11.381	0.641	0.522

يتضح من جدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين فئتي الدِّراسَة (الزوجات العاملات وغير العاملات) حيث إن مستوى الدلالة أكبر من 5%، وهي قيمة غير دالة، أو بمعنى آخر قيمة ت المحسوبة أقل من قيمة ت الجدوليَّة، وهذا يدل على عدم وجود فروق معنويَّة بين الزوجات العاملات والزوجات غير العاملات في إدراكهن للحقوق والواجبات الزوجيَّة والأسريَّة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة محمد (2013م) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين المتزوجات العاملات وغير العاملات في إدراكهن للحقوق والواجبات الزوجيَّة والأسريَّة, بينما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (الجندي، 2003م؛ أبو صيري، 2011م) التي أشارت إلى أن خروج المرأة للعمل يزيد من إدراكها لمهامها وخبراتها الأسريَّة.

جدول (7)

دلالة الفروق بين العاملات وغير العاملات في التوافق الاجتماعي

المتغير	العاملات		غير العاملات		قيمة (ت)	مستوي الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
بعد التوافق النفسي	47.50	4.002	46.035	5.167	-2.393	0.018
بعد التوافق الاجتماعي	41.008	3.533	40.228	4.424	-1.472	0.142
اجمالي التوافق	88.508	6.751	86.263	8.735	-2.172	0.031

يتَّضح من جدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين فئتي الدِّراسَة (الزوجات العاملات وغير العاملات) في بعد التوافق النفسي وفي إجمالي التوافق النفسي الاجتماعي عند مستوى دلالة 5٪، مما يدلُّ على وجود فروق معنويَّة في التوافق النفسي الاجتماعي لصالح الزوجات العاملات، وقد يرجع ذلك إلى أن عمل الزوجة يساعدها على إثبات ذاتها وتحقيق استقلالها المادي والمعنوي؛ الأمر الذي يجعلهن يشعرن بالأمان والطمأنينة نتيجة لذلك؛ ومن ثمَّ الحصول على توافق نفسي واجتماعي أكبر، وهذا يتَّفق مع دراسة العبيدي وولي (2009م) من أن العمل يحقق للمرأة إشباعًا نفسيًّا واجتماعيًّا وشعورًا بالقيمة والمكانة والأمن. وبذلك تتحقَّق صحة الفرض الثالث جزئيًّا.

الفرض الرابع: ينصُّ على أنه «لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين عينة الدِّراسَة في إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة تبعًا لمدة الزواج وتعليم الزوجين ودخل الأسرة». وللتحقق من صحة الفرض إحصائيًّا تم إجراء تحليل التباين أحادي الاتجاه لتوضيح الفروق في إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة، وحساب اختبار Tukey لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات، وجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8)

تحليل التباين لإدراك الحقوق والواجبات تبعًا لبعض المتغيرات

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات م.م	درجة الحريَّة	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
مدة الزواج	بين المجموعات	711.265	2	355.632	2.964	0.054 (دال)
	داخل المجموعات	26997.204	225	119.988		
	المجموع	27708.469	227			
تعليم الزوج	بين المجموعات	2624.588	2	1312.294	11.771	0.000 (دال)
	داخل المجموعات	25083.882	225	111.484		
	المجموع	27708.469	227			
تعليم الزوجة	بين المجموعات	274.606	2	137.303	1.126	0.326 (غير دال)
	داخل المجموعات	27433.863	225	121.928		
	المجموع	27708.469	227			
دخل الأسرة	بين المجموعات	2583.670	2	1291.835	11.569	0.000 (دال)
	داخل المجموعات	25124.799	225	111.666		
	المجموع	27708.469	227			

يتضح من جدول (8) وجود فروق دالة إحصائيًّا في الحقوق والواجبات الزوجيَّة تبعًا لمدة الزواج وتعليم الزوج ودخل الأسرة، ولدلالة الفروق بين المتوسطات استُخدم اختبار توكي وتَبيَّن التالي:

- أن متوسط الدرجات في إجمالي الحقوق والواجبات الزوجيَّة تبعًا لمدة الزواج لفئة (10- أقل من 20 سنة) تبلغ (120.081) ويتدرَّج ليصل إلى (124.268) لفئة (أقل من 10 سنوات)، وهي مقاربة لفئة (20 سنة فأكثر)، حيث تبلغ (124.500)، وهذا يدلُّ على وجود فروق دالة إحصائيًّا بين العينة في إدراك الحقوق والواجبات لصالح مدة الزواج (20 سنة فأكثر)، ولعلَّ ذلك يرجع إلى اكتساب عامل الخبرة في الحقوق والواجبات لمن تصل مدة زواجهم لأكثر من 20 سنة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الصفتي وطه (2011م) في حين أنها اختلفت مع دراسة محمد (2013م) التي بيَّنت وجود علاقة عكسيَّة بين مدة الزواج والحقوق والواجبات.
- أن متوسط درجات العينة في إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة تبعًا لتعليم الزوج بلغ (117.00) للمستوى التعليمي المنخفض، ويتدرج حتى يصل إلى (126.216) للمستوى المرتفع، مما يدلُّ على وجود فروق بين العينة في الحقوق والواجبات لصالح تعليم الزوج المرتفع. ولعلَّ ذلك يرجع إلى أنه بارتفاع مستوى تعليم الزوج يرتفع مستوى تقبله لمنح الزوجة كافة حقوقها، ووعيه بأهميَّة رعاية تلك الحقوق. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الصفتي وطه (2011م) التي أكدت وجود فروق في إدراك الزوجات لحقوقهن وواجباتهن تبعًا لتعليم الزوج لصالح المستوى التعليمي المرتفع.
- بلغ متوسط الدرجات في إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة تبعًا للدخل الشهري (115.871) للمستوى المنخفض ويتدرَّج ليصل الى (126.062) للمستوى المرتفع، مما يدلُّ على وجود فروق بين العينة في الحقوق والواجبات لصالح الدخل المرتفع. وقد يرجع ذلك إلى انعكاس قوة المال في شخصيَّة المرأة وسلوكها، ومن ثمَّ حرصها على كافة حقوقها، وكذلك قدرتها على توفير من يعينها في إنجاز كثير من واجباتها. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة محمد (2013م) التي توصَّلت إلى عدم وجود علاقة بين الدخل الشهري وإدراك الحقوق والواجبات.

كما يتَّضح من جدول (8) عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة تبعًا لتعليم الزوجة، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (1.126) وهي قيمة غير دالة إحصائيًّا، ولعلَّ ذلك يرجع إلى طبيعة المجتمع وثقافته التي تعطي الحياة الزوجيَّة أهميَّة كبيرة، كما يتم تدريب وتثقيف الفتيات منذ الصغر على القيام بدورهن كزوجات، بغض النظر عن مستوى تعليمهن،

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (أبو صيري، 2011م؛ الصفتي وطه، 2011م؛ السيد، 2001م) التي أشارت إلى أن تدعيم مهارات ومعارف المرأة يؤدي إلى زيادة الوعي بحقوقها وواجباتها وأساليب تفعيلها عند ممارسة تلك الحقوق. وبذلك تتحق صحة الفرض الرابع جزئيًّا.

الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على أنه «لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين عينة الدِّراسَة في التوافق النفسي الاجتماعي تبعًا لمدة الزواج، وتعليم الزوجين، ودخل الأسرة». وللتحقُّق من صحة الفرض إحصائيًّا تم إجراء تحليل التباين أحادي الاتجاه لتوضيح الفروق في التوافق النفسي الاجتماعي، وحساب اختبار Tukey لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات، وجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9)

تحليل التباين للتوافق النفسي الاجتماعي تبعًا لبعض المتغيرات

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات م.م	درجة الحريَّة	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
مدة الزواج	بين المجموعات	400.595	2	200.297	3.299	0.039 (دال)
	داخل المجموعات	13659.440	225	60.709		
	المجموع	14060.035	227			
تعليم الزوج	بين المجموعات	538.715	2	269.357	4.482	0.012 (دال)
	داخل المجموعات	13521.321	225	60.095		
	المجموع	14060.035	227			
تعليم الزوجة	بين المجموعات	41.403	2	20.702	0.332	0.718 (غير دال)
	داخل المجموعات	14018.632	225	62.305		
	المجموع	14060.035	227			
دخل الأسرة	بين المجموعات	1440.128	2	720.06	12.838	0.000 (دال)
	داخل المجموعات	12619.907	225	56.088		
	المجموع	14060.035	227			

يتضح من جدول (9) وجود فروق دالة إحصائيًّا بين عينة الدِّراسَة في التوافق النفسي الاجتماعي تبعًا لمدة الزواج وتعليم الزوج ودخل الأسرة، ولإيجاد دلالة الفروق بين المتوسطات تم تطبيق اختبار توكي، وفيما يلي بيان ذلك:

- أن متوسط درجات العينة في التوافق النفسي الاجتماعي تبعا لمدة الزواج لفئة (أقل من 10 سنوات) بلغ (86.185) ويتدرَّج إلى (86.857) لفئة (10- أقل من 20 سنة)، ثم (89.122) لفئة (20 سنة فأكثر)، مما يدلُّ على وجود فروق لصالح مدة الزواج (20 سنة فأكثر). وقد يرجع ذلك إلى أن زيادة مدة الزواج يزيد من كثرة المواقف التعليميَّة التي قد يمرُّ بها الزوجان والمهارات والخبرات المتبادلة فيما بينهما، مما قد يسهم في تحقيق توافق نفسي واجتماعي أكثر مقارنة بغيرهما.
- بلغ متوسط درجات العينة في التوافق النفسي الاجتماعي تبعًا لتعليم الزوج (82.50) للتعليم المنخفض، ويتدرَّج ليصل إلى (88.246) للتعليم المرتفع، مما يدلُّ على وجود فروق لصالح تعليم الزوج المرتفع. ولعلَّ ذلك يرجع إلى أن التعليم يهذب من سلوك الزوج، ويزيد من وعيه بأهميَّة احترام الزوجة وتقديرها ومراعاة شخصيتها وظروفها النفسيَّة.
- بلغ متوسط درجات العينة تبعًا لدخل الأسرة في التوافق النفسي الاجتماعي (81.645) للمستوى المنخفض، ويتدرَّج ليصل إلى (89.285) للمستوى المرتفع، مما يدلُّ على وجود فروق بين العينة لصالح الدخل المرتفع. وهذا يتَّفق مع نتائج دراسات (الحجار، 2003م؛ أحمد، 2006م؛ مقبل، 2010م) التي توصلت إلى وجود فروق بين عينة الدِّراسَة في التوافق النفسي تُعزى لمتغير الدخل لصالح مستوى الدخل المرتفع، بينما اختلفت مع نتائج دراسة (الحجار، 2003م؛ مقبل، 2010م) في بعد التوافق الاجتماعي، كما اختلفت مع دراسة بركات (2010م) التي بينت أن التوافق العام لا يختلف لدى العينة باختلاف متغير الحالة الاقتصاديَّة.

كما يتبيَّن من دراسة الجدول (9) عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين عينة الدِّراسَة في التوافق النفسي الاجتماعي تبعًا لتعليم الزوجة، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (0.332) وهي قيمه غير دالة إحصائيًّا، مما يدلُّ على أن هناك اتفاقًا بين العينة في التوافق النفسي الاجتماعي تبعًا لتعليم الزوجة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الثابت (2009م) في عدم وجود فروق بين النساء في التوافق النفسي الاجتماعي تبعًا لمستوى التعليم كما تتفق مع دراسة الحجار (2003م) في عدم وجود فروق بين عينة الدِّراسَة في التوافق الكلي تبعًا لمستوى التعليم؛ في حين اختلفت معها في بعد التوافق النفسي، حيث توصلت إلى وجود فروق لصالح الحاصلات على

تعليم عالٍ. بينما تختلف نتيجة الدِّراسَة الحاليَّة مع نتائج دراسة (مقبل، 2010م؛ أحمد، 2006م) التي توصلت إلى وجود فروق بين الزوجات في التوافق النفسي الاجتماعي تبعًا لمستوى التعليم، لصالح المستويات التعليميَّة الأعلى. وبذلك تتحقق صحة الفرض الخامس جزئيًّا.

الفرض السادس:

ينصُّ الفرض السادس على أنه «لا توجد علاقة ارتباطيَّة دالة إحصائيًّا بين المتغيرات التصنيفيَّة (مدة الزواج، حجم الأسرة، تعليم الزوج، تعليم الزوجة، الدخل الشهري) وكلٍّ من إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة، والتوافق النفسي الاجتماعي لدى عينة الدِّراسَة». وللتحقُّق من صحة الفرض إحصائيًّا تم إيجاد مصفوفة معاملات الارتباط بين متغيرات الدِّراسَة كما في الجدول (10).

جدول (10

مصفوفة معامل الارتباط بين متغيرات الدِّراسَة.

المتغير	مدة الزواج	حجم الأسرة	عمل الزوجة	تعليم الزوج	تعليم الزوجة	الدخل الشهري
إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة	0.003	0.074	-0.043	0.303***	0.097	0.296***
التوافق النفسي الاجتماعي	0.164*	0.167*	0.143*	0.178**	0.053	0.308***

***دال عند مستوى 0.001 ، ** دال عند مستوى 01.0 ، * دال عند مستوى 05.0.

يتبيَّن من دراسة العلاقات الارتباطيَّة في جدول (10):

- وجود علاقة ارتباطيَّة موجبة بين إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة وكلٍّ من تعليم الزوج والدخل الشهري للأسرة، وذلك عند مستوى دلالة 0.001. بينما لا توجد علاقة ارتباطيَّة بين إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة وكلٍّ من مدة الزواج وتعليم الزوجة وعملها، مما يدل على أن ارتفاع مستوى تعليم الزوج والدخل الشهري للأسرة يصحبه ارتفاع في إدراك العينة للحقوق والواجبات الزوجيَّة. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة محمد (2013م) حيث أظهرت وجود علاقة ارتباطيَّة بين إدراك الزوجة لحقوقها وواجباتها وكلٍّ من مدة الزواج ومستوى تعليم الزوجة، بينما لا توجد علاقة ارتباطيَّة بين إدراك الزوجة لحقوقها وواجباتها وكلٍّ من تعليم الزوج والدخل الشهري.

- توجد علاقة ارتباطيَّة موجبة بين التوافق النفسي الاجتماعي وكلٍّ من مدة الزواج وحجم الأسرة وعمل الزوجة عند مستوى 0.05، ووجود علاقة ارتباطيَّة موجبة بين التوافق النفسي الاجتماعي وكلٍّ من تعليم الزوج والدخل الشهري عند مستوى 0.01 و0.001 على التوالي، في حين لا توجد علاقة ارتباطيَّة بين التوافق النفسي الاجتماعي وتعليم الزوجة. وهذا يعني أن ارتفاع مدة الزواج وحجم الأسرة وتعليم الزوج وعمل الزوجة والدخل الشهري للأسرة يصحبه ارتفاع في نسبة التوافق النفسي الاجتماعي لدى العينة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الفيفي، 2003م؛ العقبي، 2011م) التي بينت وجود علاقة ارتباطيَّة موجبة بين التوافق الاجتماعي وكلٍّ من تعليم الزوج وعمل الزوجة، وعلاقة ارتباطيَّة سالبة بين التوافق الاجتماعي وكلٍّ من حجم الأسرة والدخل الشهري، وتختلف معها في عدم وجود علاقة ارتباطيَّة بين التوافق الاجتماعي وتعليم الزوجة. وبذلك تتحقق صحة الفرض السادس جزئيًّا.

الفرض السابع:

ينصُّ الفرض السابع على أنه «لا توجد علاقة ارتباطيَّة دالة إحصائيًّا بين إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة، والتوافُق النفسي الاجتماعي لدى عينة الدِّراسَة». وللتحقُّق من صحة الفرض إحصائيًّا تم إيجاد مصفوفة معاملات الارتباط بين إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة والتوافق النفسي الاجتماعي كما في جدول (11).

جدول رقم (11)

مصفوفة معامل الارتباط بين إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة، والتوافق النفسي الاجتماعي.

المتغيرات	التوافق النفسي	التوافق الاجتماعي	التوافق النفسي الاجتماعي
الحقوق الزوجيَّة	0.663***	0.487***	0.642***
الواجبات الزوجيَّة	0.547***	0.516***	0.588***
إجمالي الحقوق والواجبات	0.692***	0.550***	0.691***

***دال عند مستوى 0.001 ، ** دال عند مستوى 01.0 ، * دال عند مستوى 05.0.

يتبين من دراسة العلاقات الارتباطيَّة في جدول (11) وجود علاقة ارتباطيَّة موجبة بين إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة والتوافق النفسي الاجتماعي ببُعديها عند مستوى دلالة 0.001، وتبدو هذه النتيجة منطقيَّة، فإدراك الزوجة لحقوقها وواجباتها يؤثر بشكل أو بآخر في توافقها النفسي واستقرارها، وشعورها بالطمأنينة والسكينة في بيت الزوجيَّة، كما ينعكس على توافقها اجتماعيًّا مع أسرتها ومحيطها الاجتماعي، وأن أي جهل في تلك الحقوق والواجبات قد يكون بذرة للخلافات والمشكلات الزوجيَّة، وسوء العلاقة بين الزوجين، ومن ثمَّ يحدث خلل في توافقهما النفسي والاجتماعي وتدهور العلاقة فيما بينهما. وهذا يتفق مع دراسة (محمد، 2013م؛ الصفتي وطه، 2011م) التي أثبتت وجود علاقة بين إدراك الزوجة لحقوقها وواجباتها وبين استقرارها الأسري وجودة حياتها، وبينت أن النساء الأكثر إدراكًا لحقوقهن وواجباتهن يتمتعن بجودة حياتهن أكثر من غيرهن، بما في ذلك توافهن النفسي الاجتماعي. وبذلك لم تتحقَّق صحة الفرض السابع.

ثامنًا- الخاتمة

ملخَّص لأهم نتائج الدِّراسَة:

- ارتفاع مستوى إدراك الزوجات لحقوقهن وواجباتهن بشكل عامٍّ، واحتلَّ بُعد إدراك الحقوق المرتبة الأولى، يليها بعد الواجبات الزوجيَّة والأسريَّة.
- ارتفاع مستوى التوافق النفسي الاجتماعي لدى العينة بشكل عامٍّ، واحتلَّ بُعد التوافق النفسي المرتبة الأولى، بفارق طفيف عن بعد التوافق الاجتماعي.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين الزوجات العاملات وغير العاملات في إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة، بينما وجدت فروق بينهن في التوافق النفسي الاجتماعي، لصالح الزوجات العاملات.
- ووجود فروق دالة إحصائيًّا بين العينة في إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة، تبعًا لمدة الزواج وتعليم الزوج والدخل الشهري، لصالح المتزوجين من 20 سنة فأكثر، ومستوى تعليم الزوج المرتفع، ومستوى الدخل الشهري المرتفع.
- وجود فروق دالة إحصائيًّا بين عينة الدِّراسَة في التوافق النفسي الاجتماعي، تبعًا لمدة الزواج، ومستوى تعليم الزوج، والدخل الشهري، لصالح المتزوجين من 20 سنة فأكثر، ومستوى تعليم الزوج والدخل الشهري المرتفع.
- وجود علاقة ارتباطيَّة موجبة بين إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة وكلٍّ من تعليم الزوج والدخل، وعلاقة ارتباطيَّة موجبة بين التوافق

النفسي الاجتماعي وكلٍّ من مدة الزواج وتعليم الزوج والدخل وعمل الزوجة.

- وجود علاقة ارتباطيَّة موجبة بين الحقوق والواجبات الزوجيَّة والتوافق النفسي الاجتماعي عند مستوى دلالة 0.01.

توصيات الدِّراسَة:

- نظرًا لوجود علاقة قويَّة بين إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة والتوافق النفسي الاجتماعي؛ لذا توصي الدِّراسَة بضرورة عمل برامج إرشاديَّة خاصة موجهة للأسرة عبر وسائل الإعلام المختلفة لتوعية المتزوجين بحقوق وواجبات كل طرفٍ نحو الآخر، والتأكيد على أهميَّة إدراكها والالتزام بأدائها للتقليل من الخلافات الزوجيَّة، وتحقيق التوافق النفسي الاجتماعي لهم.
- تؤكد الدِّراسَة أهميَّة دراسة المتغيرات الديموغرافيَّة المؤثرة في التوافق النفسي الاجتماعي للمرأة المتزوجة، وتوصي بضرورة عقد ورشات عمل متطورة لدعم هذا التوافق لدى المرأة، ومساعدتها وتدريبها على خطوات ومهارات ضبط النفس والتحكم في الانفعالات.
- حثُّ وتشجيع المتزوجين والمقبلين على الزواج من الرجال على رفع مستوى تعليمهم، فارتفاع مستوى تعليم ربِّ الأسرة ينعكس على فهمه واستيعابه لكافة الحقوق والواجبات التي له والتي عليه، ومن ثمَّ إيجاد بيئة أسريَّة متفهمة وقادرة على إشباع حاجات أفرادها نفسيًّا واجتماعيًّا.
- العناية بدخل الأسرة؛ لما له من أهميَّة في تحسين مستوى أداء الزوجين لحقوقهما وواجباتهما، كما يشكل عنصرًا مهمًّا لإحساسهما بالراحة والطمأنينة، ومن ثمَّ يسهم بشكل كبير في رفع مستوى توافقهما.

المصادر والمراجع

أولًا- المصادر والمراجع العربيَّة:

أبو صيري، حنان محمد السيد. (2011م). إدراك المتزوجات حديثًا لمصادر خبراتهن الأسريَّة وعلاقته بتوافقهن الزواجي. المؤتمر السنوي العربي السادس ــ الدولي الثالث، المجلد 3 (ص: 1513-1545)، مصر: جامعة المنصورة.

أحمد، انتصار عبد العزيز زكي. (2006م). غياب رب الأسرة وعلاقته بإدارة وقت وجهد ربة الأسرة وتوافقها النفسي الاجتماعي. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، مصر: جامعة المنوفيَّة.

بركات، آسيا علي راجح. (2010م). التوافق النفسي لدى الفتاة الجامعيَّة وعلاقته بالحالة الاجتماعيَّة والمستوى الاقتصادي والمعدل التراكمي. ندوة التعليم العالي للفتاة: الأبعاد والتطلعات (ص: 365-400)، المدينة المنورة: جامعة طيبة.

الثابت، أوهام نعمان ثابت. (2009م). الضغوط النفسيَّة وعلاقتها بالتوافق النفسي والاجتماعي والزواجي لدى المصابات بسرطان الثدي المبكر في الأردن. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، عمان، الاردن: الأكاديميَّة العربيَّة المفتوحة.

جريدة الرياض. (2014م). إحصاءات «العدل»: 7 حالات

طلاق مقابل كل 10 حالات زواج خلال عام. استرجع من: http: //www.alriyadh.com /990422.

الجماعي، صلاح الدين أحمد. (2007م). الاغتراب النفسي والاجتماعي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي. القاهرة: مكتبة مدبولي.

الجموعي، مومن بكوش. (2013م). القيم الاجتماعيَّة وعلاقتها بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى الطالب الجامعي دراسة ميدانية بجامعة الوادي. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجزائر: جامعة محمد خيضر.

الجندي، إيمان عبد السلام عبد المجيد. (2003م). دور برامج المرأة والأسرة بتلفزيون وسط الدلتا في رفع مستوى الوعي بإدارة موارد الأسرة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، مصر: جامعة المنوفيَّة.

الجهني، عبد العزيز حمدي أحمد. (2005م). الخلافات الزوجيَّة في المجتمع السعودي من وجهة نظر الزوجات المتصلات بوحدة الإرشاد الاجتماعي. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الرياض: جامعة نايف العربيَّة للعلوم الأمنيَّة.

الحجار، بشير. (2003م). التوافق النفسي والاجتماعي لدى مريضات سرطان الثدي بمحافظات غزة وعلاقته ببعض المتغيرات. (رسالة ماجستير غير منشورة)، غزة: الجامعة الإسلاميَّة.

الحيد، عبد الله فهد إبراهيم. (2006م). رعاية الزوجة لبيت الزوجيَّة. مجلة دراسات إسلاميَّة، (14)، 153-235.

زريفة، رشا بسام إبراهيم. (2010م). عوامل استقرار الأسرة في الإسلام. (رسالة ماجستير غير منشورة)، نابلس: جامعة النجاح الوطنيَّة.

ساميَّة، بوشاشي. (2013م). السلوك العدواني وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى طلبة الجامعة دراسة ميدانية بجامعة مولود معمري. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجزائر: جامعة مولود معمري.

سفيان، نبيل صالح. (2004م). المختصر في الشخصيَّة والإرشاد النفسي. القاهرة: دار النشر ايتراك.

سليمان، سناء محمد. (2005م). التوافق الزواجي واستقرار الأسرة من منظور إسلامي نفسي اجتماعي. القاهرة: عالم الكتب.

السيد، هناء محمد. (2001م). التدخل المهني لطريقة تنظيم المجتمع باستخدام استراتيجيَّة التدعيم وأداء القيادات النسائيَّة لدورها. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، الفيوم: جامعة القاهرة.

شقير، زينب. (2003م). مقياس التوافق النفسي. ط1، طنطا: كليَّة التربية.

شمس الدين، مصطفى. (د.ت). حقوق الزوجين ومدى التعسف فيها. استرجع من: http: //shamela.ws/ browse.php /book-30362 /page-24057.

الصفتي، وفاء صالح مصطفى وطه، سماح محمد سعيد. (2011م). إدراك المرأة لحقوقها المشروعة وعلاقته باستقرارها الأسري. مجلة علوم وفنون دارسات وبحوث جامعة حلوان، 23(2)، 139-167.

العامر، عثمان صالح عبد المحسن. (2000م). معوقات التوافق بين الزوجين في ظل التحديات الثقافيَّة المعاصرة للأسرة المسلمة. مجلة كليَّة التربية، 15(17)، 25-77.

عبد الله، فهد. (د.ت). المختصر في فقه الحقوق الزوجيَّة. استرجع من: http: //arareaders.com /books/ details /7620.

العبيدي، محمد جاسم محمد و ولي، باسم محمد. (2009م). المدخل إلى علم النفس الاجتماعي. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

العقبي، سعديَّة أسعد عمر. (2011م). ملاءمة البيئة السكنيَّة لاحتياجات الأسرة السعوديَّة وعلاقتها بالتوافق الاجتماعي. (رسالة ماجستير غير منشورة)، مصر: جامعة حلوان.

الفيفي، سميرة أحمد حسن العبدلي. (2003م). إدارة موارد الأسرة وعلاقته بالتوافق الاجتماعي والدراسي للطالبة المتزوجة بالمرحلة الجامعيَّة بمكة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، مكة: جامعة أم القرى.

قرقوتي، حنان. (2013م). التعامل الأسري وفق الهدي النبوي (هدية الرحمن إلى بني الإنسان). دار شبكة الألوكة.

كريم، مصطفى. (2009م). الإدراك مفهومه وأهميته وخطواته. استرجع من: http: //islammemo. cc/ 2009/ 12/ 25/ 92442.html.

محمد، منى مصطفى الزاكي. (2013م). إدراك الزوجة لحقوقها وواجباتها في ضوء الكتاب والسنة وعلاقته بجودة حياتها.

مجلة علوم وفنون دارسات وبحوث جامعة حلوان، 25(2)، 129-152.

مرسي، محمد مرسي محمد. (2009م). تأخر زواج الفتيات العوامل الاجتماعيَّة والاقتصاديَّة. الرياض: جامعة نايف العربيَّة للعلوم الأمنيَّة.

مصلحة الإحصاءات العامة والمعلومات. (2013م). مسح إنفاق ودخل الأسرة. استرجع من: (http://www.stats.gov.sa/ar/1456).

مقبل، مرفت عبدربه عايش. (2010م). التوافق النفسي وعلاقته بقوة الأنا وبعض المتغيرات لدى مرضى السكري في قطاع غزة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، غزة: الجامعة الإسلاميَّة.

الهيئة العامة للإحصاء. (2016م). المسح الديموغرافي. استرجع من: (http://www.stats.gov.sa/sites/default/files/ar-demographic-research-2016_1.pdf)

ثانيًا- المصادر والمراجع الأجنبيَّة:

References

Abdullah, F. (N. D.). Manual in the jurisprudence of marital rights (*in Arabic*). Retrieved from http://arareaders.com/books/details/7620).

Abu Sayri, H. M. S. (2011). The perception of the newly married wives of the sources of their familial experiences and its relation to their marital adjustment (*in Arabic*). *The Sixth Annual Conference of the Arab-Third International*, Vol. *3* (pp. 1513-1545), Egypt: Mansoura University.

Ahmad, E. A. Z. (2006). *The absence of the head of the family and its relationship to the management of time and effort of housewife and her psychological-social adjustment* (*in Arabic*). (Unpublished PhD thesis), University of Menoufiyya, Egypt: Menoufiyya.

Al-Amer, O. S. A. (2000). Adjustment obstacles between spouses in light of cultural challenges of Muslim family (*in Arabic*). *Journal of the College of Education, 15*(17), 25–77.

Al-Aqabi, S. A. O. (2011). *Appropriateness of the housing environment to Saudi family needs and its relationship with social adjustment* (*in Arabic*). (Unpublished MA thesis), Helwan University, Egypt.

Al-Fifi, S. A. H. A. (2003). *Management of the family resource and its relationship with the social and academic adjustment for the married female student at the university stage* (*in Arabic*). (Unpublished MA thesis), Umm Al-Qura University, Kingdom of Saudi Arabia: Makkah.

Al-Hajjar, B. (2003*). Psychosocial and social adjustment among women with breast cancer in Gaza governorate and its relationship with some variables* (*in Arabic*). (Unpublished MA. thesis), Islamic University, Palestine: Gaza.

Al-Heed, A. F. I. (2006). The care of the wife for her marital home (*in Arabic*). *Journal of Islamic Studies,* (14), 153-235.

Al-Jmaei, S. A. (2007). *Psychological and social alienation and its relationship with psychological-social adjustment (in Arabic)*. Cairo: Madbouly Library.

Al-Juhani, A. H. A. (2005). *Matrimonial disputes in Saudi society from the viewpoints of wives associated with social counseling unit (in Arabic).* (Unpublished MA thesis), Naif Arab University for Security Sciences, Kingdom of Saudi Arabia: Riyadh.

Al-Jumoi, M. B. (2013). *Social values and its relationship with psychological-social adjustment among university student: a field study at the University of Alwadi (in Arabic)*. (Unpublished MA thesis), University of Mohamed Khidr, Algeria.

Al-Jundai, E. A. A. (2003). *The role of the women and family programs on delta's center TV in rising the awareness level of the management of family resources (in Arabic)*. (Unpublished MA thesis), University of Menoufia, Egypt: Al-Menoufia.

Al-Obeidi, M. J. M., & Walyy, B. M. (2009). *Introduction to Social Psychology (in Arabic)*. Amman: Dar Al-Thaqafah for Publication and Distribution.

Al-Riyadh Newspaper. (2014). *Statistics «The ministry of justice»: 7 cases of divorce for every 10 cases of marriage within a year* (*in Arabic*). Retrieved from http://www.alriyadh.com/990422.

Al-Saffty, W. S. M., & Taha, S. M. S. (2011). Woman's perception of her legitimate rights and its relationship with her familial permanence (*in Arabic*). *Journal of Sciences and Arts, Studies and Research* - Helwan University*, 23*(2), 139-167.

Al-Sayyid, H. M. (2001). *Professional intervention to the*

way society organized by using the consolidation strategy and women's leadership performance of their roles (in Arabic). (Unpublished PhD thesis), University of Cairo, Egypet: Fayoum.

Al-Thabit, O. N. T. (2009*). Psychological stress and its relationship with the psychological-social and marital adjustment among women with early breast cancer in Jordan* (*in Arabic*). (Unpublished PhD thesis), Amman: Arab Open Academy.

Barkat, A. A. R. (2010). Psychological adjustment among girls at the university and its relationship with the economic and social situation and GPA level (*in Arabic*). *Symposium of Female Higher Education: Trends & Perspectives* (pp. 365- 400), Almadina: Taibah University.

Central Department of Statistics and Information. (2013). *Household expenditure and income survey* (*in Arabic*). Retrieved from http://www.stats.gov.sa/sites/default/files/ar-demographic-research-2016_1.pdf.

Gallagher. R., Mckinley, S. H., & Dracup, K. (2003). Effects of a telephone counseling intervention on psychosocial adjustment in women following a cardiac event. *The Journal of Acute and Critical Care*, *32*, 79-87.

General Authority of Statistics. (2016). *Demographic survey*. Retrieved from http://www.stats.gov.sa/sites/default/files/ar-demographic-research-2016_1.pdf.

Helgeson, V. S., Snyder, P., & Seltman, H. (2004). Psychological and physical adjustment to breast cancer over 4 years: identifying distinct trajectories of change. *Health Psychology,* .3 ,(1)*23*

Jancz, M. W. (2000). *Social and psychological adjustments of first generation polish immigrants to Australia*. (Unpublished PhD thesis), University of Sydney, Australia: Sydney.

Kareem, M. (2009). *Perception: Concept, significance, and steps* (*in Arabic*). Retrieved from http://islammemo.cc/2009/12/25/92442.html.

Karkooti, H. (2013). *Family dealings according to prophetic guidance (Rahman gift to human beings) (in Arabic)*. Dar Alalookah Network.

Mohammed, M. Z. M. (2013). Wife's perception of her rights and duties in the light of Quran and Sunnah and its relationship with her the quality of life (*in Arabic*). *Journal of Sciences and Arts, Studies and Research*-Helwan University*, 25*(2), 129-152.

Morsi, M. M. (2009). *Girl delayed marriage: Social and economic factors* (*in Arabic*). Riyadh: Naif Arab University for Security Sciences.

Mundt, J. C., Marks, I. M., Shear, M. K., & Greist, J. M. (2002). The work and social adjustment scale: A simple measure of impairment in functioning. *The British Journal of Psychiatry,* .461-464 ,(5)*180*

Muqbil, M. A. A. (2010*). Psychological adjustment and its relationship with the ego strength and some variables among diabetics in the Gaza strip* (*in Arabic*). (Unpublished MA thesis), Islamic University, Palestine: Gaza.

Samiyyah, B. (2013). *Aggressive behavior and its relationship with psychological-social adjustment among university students: A field study at Mouloud Mammeri University* (*in Arabic*). (Unpublished MA thseis), University Mouloud Mammeri, Algeria.

Shams Al-Ddin, M. (N.D.). *The partners' rights and the extent of abuse found in it* (*in Arabic*). Retrieved from http://shamela.ws/browse.php/book-30362/page-24057.

Shukayyer, Z. (2003). *Psychological adjustment scale (in Arabic).* 1st ed., Tanta: College of Education.

Stanton, A. L., Danoff-Burg, S., Cameron, C. L., Bishop, M., Collins, C. A., Kirk, S. B., Sworowski, L. A., & Twillman, R. (2000). Emotionally expressive coping predicts psychological and physical adjustment to breast cancer. *Journal of Consulting and Clinical Psychology,* .882 875- ,(5)*68*

Sufyan, N. S. (2004). *Manual in the personal and psychological counseling (in Arabic)*. Cairo: Aptrak for Publication.

Suleiman, S. M. (2005). *Marital adjustment and family permanence from an Islamic psychological and social perspective* (*in Arabic*). Cairo: The World of Books

Trief, P. M., Himes, C. L., Orendorff, R., & Weinstock, R. S. (2001). The marital relationship and psychosocial adaptation and glycemic control of individuals with diabetes. *Diabetes Care*, *24*(8), 1384-1389.

Willoughby, D. F., Kee, C. C., Demi, A., & Parker, V. (2000). Coping and psychosocial adjustment of women with diabetes. *The Diabetes Educator*, *26*(1), 105-112.

Zraifeh, R. B. I. (2010). *The factors of stability of the family in Islam (in Arabic)*. (Unpublished MA thesis), .An-Najah National University, Palestine: Nablus



English Section

Zhiping, D., & Paramasivam, S. (2013). Anxiety of speaking English in class among international students in a Malaysian university. *International Journal of Education and Research, 1*(11), 1-6.

MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second-language learning: toward a theoretical clarification. *Language Learning*, *39*, 251-275. doi:10.1111/j.1467-1770.1989.tb00423.x

MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, *44*, 283-305.

MacIntyre, P. D., Noels, K. A., & Clément, R. (1997). Biases in self-ratings of second language proficiency: the role of language anxiety. *Language Learning, 47*(2), 265-287.

Marcos-Llinás, M., & Juan-Garau, M. (2009). Effects of language anxiety on three proficiency-level courses of Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals, 42*(1), 94-111.

Matsuda, S., & Gobel, P. (2004). Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom. *System*, *32*, 21-36.

Mills, N., Pajares, F., & Herron, C. (2006). A reevaluation of the role of anxiety: Self-efficacy, anxiety, and their relation to reading and listening proficiency. *Foreign Language Annals, 39*(2), 276-295.

Ohata, K.D. (2005). Potential sources of anxiety for Japanese learners of English: Preliminary case of interviews with five Japanese college students in the US. *TESL-EJ*, 9(3), 2-23.

Oxford, R. (1999). Anxiety and the language learner: New insights. In J. Arnold, & H. D. Brown (Eds.), *Affect in Language Learning* (pp. 58-67), Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Pappamihiel, N. E. (2002). English as a second language students and English language anxiety: issues in the mainstream classroom. *Research in the Teaching of English, 36,* 327-355.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Salehi, M., & Marefat, F. (2014). The effect of foreign language anxiety and test anxiety on foreign language test performance. *Theory and Practice in Language Studies, 4*(5), 931-940.

Stevick, E. W. (1980). *Teaching languages: a way and ways*. Rowley, Mass: Newbury House Publishers.

Tercan, G., & Dikilitaş, K. (2015). EFL students' speaking anxiety: a case from tertiary level students. *International Association of Research in Foreign Language Education and Applied Linguistics ELT Research Journal, 4*(1), 16-27.

Tuncer, M., & Dogan, Y. (2015). Effect of foreign language classroom anxiety on Turkish university students' academic achievement in foreign language learning. *Journal of Education and Training Studies, 3*(6), 14-19. doi:10.11114/jets.v3i6.998.

Williams, K. E., & Andrade, M. R. (2008). Foreign language learning anxiety in Japanese EFL university classes: Causes, coping, and locus of control. *Electric Journal of Foreign Language Teaching, 5,* 181-191.

Yamat, H., & Shirani Bidabadi, F. (2012). English language learning anxiety among Iranian EFL freshman university learners. *Research Journal of Applied Sciences, 7*(8), 413-420.

Yan, J. X., & Horwitz, E. K. (2008). Learners' perceptions of how anxiety interacts with personal and instructional factors to influence their achievement in English: A qualitative analysis of EFL learners in China. *Language Learning, 58*, 151-183.

Young, D. J. (1986). The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings. *Foreign Language Annals, 19*(5), 439-445.

Young, D. J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals, 23*, 539-553.

Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest?. *The Modern Language Journal*, *75*, 426-437.

Zhang, R., & Zhong, J. (2012). The hindrance of doubt: causes of language anxiety. *International Journal of English Linguistics, 2*(3), 27-33.

320), Taipei: Cran.

Donovan, L. A., & MacIntyre, P. D. (2005). Age and sex differences in willingness to communicate, communication apprehension and self-perceived competence. *Communication Research Reports*, *21*(4), 420-427.

Elkhafaifi, H. (2005). Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom. *The Modern Language Journal, 89*(2), 206-220.

Ewald, J. D. (2007). Foreign language learning anxiety in upper-level classes: Involving students as researchers. *Foreign Language Annals, 40*(1), 122-142. doi: 10.1111/j.1944- 9720.2007.tb02857.x

Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993). A student's contribution to second language learning, part II: affective variables. *Language Teaching, 26*(1), 1-11.

Gardner, R. C., Tremblay, P. F., & Masgoret, A. (1997). Towards a full model of second language learning: an empirical investigation. *The Modern Language Journal*, *81*(3), 344-362.

Gregersen, T., & Horwitz, E. K. (2002). Language learning and perfectionism: anxious and non-anxious. *The Modern Language Journal, 86*(4), 562-570.

Hamouda, A. (2013). An exploration of causes of Saudi students' reluctance to participate in the English language classroom. *International Journal of English Language Education, 1*, 17-34. doi:10.5296/ijele.v1i1.2652

Hashemi, M., & Abbasi, M., (2013). The role of the teacher in alleviating anxiety in language classes. *International Research Journal of applied and Basic Sciences, 4*(3), 640-646.

Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *TESOL Quarterly*, *20*(3), 559-562.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, *70*(2), 125-132.

Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics, 21,* 112-126.

Jones, J. F. (2004). A cultural context for language anxiety. *EA (English Australia) Journal, 21*(2), 30-39

Kao, P. C., & Craigie, P. (2010). Foreign language anxiety and English achievement in Taiwanese undergraduate English-major students: an empirical study. *Hung Kuang Journal*. *61*, 49-62.

Kitano, K. (2001). Anxiety in the college Japanese language classroom. *The Modern Language Journal, 85,* 549-566.

Koch, A. S., & Terrell, T. D. (1991). Affective reactions of foreign language students to natural approach activities and teaching techniques. In E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 109-126). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Kondo, D., & Ling, Y. (2004). Strategies for coping with language anxiety. *ELT Journal*, *58*(3) 258-265.

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Pergamon Press.

Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. London: Prentice Hall Europe.

Larsen-Freeman, D., & Long, M. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. New York: Longman.

Liu, M. (2006). Anxiety in Chinese EFL students at different proficiency levels. *System, 34*, 301-316. doi:10.1016/j.system.2006.04.004

Liu, M., & Jackson, J. (2008). An exploration of Chinese EFL learners' unwillingness to communicate and foreign language anxiety. *The Modern Language Journal, 92*, 71-86.

Lu, Z., & Liu, M. (2011). Foreign language anxiety and strategy use: A study with Chinese undergraduate EFL learners. *Journal of Language Teaching and Research*, *2*(6), 1298-1305.

Lucas, R. I., Miraflores, E., & Go, D. (2011).English language learning anxiety among foreign language learners in the Philippines. *Philippine ESL Journal, 7*, 94-119.

would be useful to conduct a survey about teachers' approaches to teaching and explore if the teacher's style of teaching is correlated to the level of stress experienced by students. Finally, future studies should examine strategies used by Arab students to overcome anxiety and its impact on their learning performance.

References

Abu-Ghararah, A. H. (1999). Learning anxiety and English language achievement of male and female students of university and secondary stages in Al-Madinah Al-Munawwarah; A comparative research study. *Journal of King Abdulaziz University- Educational Sciences*, *12*(1), 3-29. doi: 10.4197/Edu.12-1.2

Abu–Rabia, S. (2004). Teachers' role, learners' gender differences, and FL anxiety among seventh-grade students studying English as a FL. *Educational Psychology, 24*(5), 711-721. doi: 10.1080/0144341042000263006

Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal*, *78*(2), 155-168.

Alrabai, F. (2014). A model of foreign language anxiety in the Saudi EFL context. *English Language Teaching, 7*(7), 82-101.

Al-Misnad, S. (1985). *The development of modern education in the Gulf*. London, UK: Ithaca Press.

Al-Saraj, T. (2013). Foreign language anxiety in female Arabs learning English: case studies. *Innovation in Language Learning and Teaching*, *8*(3), 257-278.doi:10.1080/17501229.2013.837911

Al-Saraj, T. (2014). Revisiting the foreign language classroom anxiety scale (FLCAS): The anxiety of female English language learners in Saudi Arabia. *L2 Journal, 6*(1), 50-76.

Arnaiz, P., & Guillén, F. (2012). Foreign language anxiety in a Spanish university setting: Interpersonal differences. *Revista de Psicodidáctica, 17*(1), 5-26.

Atasheneh, N., & Izadi, A. (2012). The role of teachers in reducing-increasing listening comprehension test anxiety; A case of Iranian EFL learners. *English Language Teaching, 5*(3), 178-187. doi:10.5539/elt.v5n3p178

Bailey, K. M. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking *at* and *through* the diary studies. In H. Seliger & M. Long (Eds.), *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition* (pp. 67-102). Rowley, MA: Newbury House Publishers.

Bailey, P., Onwuegbuzie, A. J., & Daley, C. E. (2000). Correlates of anxiety at three stages of the foreign language learning process. *Journal of Language and Social Psychology, 19*, 474-490.

Brantmeier, C. (2005). Anxiety about L2 reading or L2 reading tasks? A study with advanced language learners. *The Reading Matrix, 5*(2), 67-85.

Brophy, J. (1999). Perspectives of classroom management: Yesterday, today and tomorrow. In H. Freiberg (Ed.), *Beyond behaviorism: changing the classroom management paradigm* (pp. 43-56). Boston: Allyn and Bacon.

Cao, Y. (2011). Comparison of two models of foreign language classroom anxiety scale. *Philippines ESL Journal,10*, 16-28.

Casado, M. A., & Dereshiwsky, M. I. (2004). Effect of educational strategies on anxiety in the second language classroom: an exploratory comparative study between U.S. and Spanish first-semester university students. *College Student Journal, 38*(1), 23-35.

Chastain, K. (1975). Affective and ability factors in second language learning. *Language Learning, 25*, 153-161.

Cheng, Y. S. (1998). A qualitative inquiry of second language anxiety: Interviews with Taiwanese EFL students. *The Proceedings of the Seventh International Symposium on English Teaching,* Vol. 1 (pp. 309-

in which the teacher contributes to students' anxiety problems. Schools should consider conducting workshops to raise awareness among faculty members about the importance of dealing with student anxiety. Second, teachers should devise a plan to help alleviate anxiety among students. Many educators provided specific suggestions that are practical and beneficial. Undoubtedly, providing a friendly and supportive learning environment (Casado & Dereshiwsky, 2004; Gregersen & Horwitz, 2002; Hashemi & Abbasi, 2013) in which students feel safe when they make mistakes is critical. Students experience less anxiety when they learn in non-threatening language settings (Tercan & Dikilitaş, 2015). Teachers should make it clear that mistakes are part of the learning process (Brophy, 1999; Gregersen & Horwitz, 2002) so that students' participation is encouraged even with flaws (Ewald, 2007). It is also recommended that teachers change their common image from instructors as authority figures, whose job it is to evaluate students, to instructors whose main mission is to promote student learning (Gregersen & Horwitz, 2002). Teachers should set expectations that stress the importance of learning and making improvement rather than performing well on assignments (Gregersen & Horwitz, 2002). It is also important that teachers design activities that boost students' confidence in their ability to learn a foreign language. Richards & Rodgers (1986) argued that such activities should be interesting and meaningful. Krashen & Terrell (1983) suggested that communicative activities could help students reduce their anxiety and stress in class. Students should be encouraged to work in groups and participate in class discussions (Jones, 2004). Finally, teachers should feel comfortable discussing the issue of anxiety with students and try to ease their tension by reminding them that language learning is a complex process. Also, it takes time to reach perfection, which is not a goal for all learners in and of itself.

Limitations

This study has a number of limitations. First of all, the results of this study are based only on a questionnaire, which may not be the most accurate tool to measure anxiety levels. Interviews might have yielded different results. The presence of the instructor during the questionnaire administration could have influenced the participants' responses. In other words, participants could have provided biased answers intended to reflect positively on themselves, rather than being honest. Some participants were in a hurry to complete the questionnaire so they may have provided careless responses. This study's main instrument, the AFLAQ, was used only once in a previous study. Even though it had a Cronbach's alpha coefficient reliability index of .81, it needs some tweaking to reach a higher level of reliability. Another limitation of this study is the sample size, which included only male participants from one single campus. Therefore, results should be interpreted with caution. A larger sample that includes male and female participants from different campuses, and preferably from different regions in Saudi Arabia, is needed to achieve more generalized, accurate results.

Conclusion

The present study was the second empirical investigation that used a FLA questionnaire tailored to the educational context of Saudi students. The findings indicate that the participants experienced an average level of FLA. The main sources of anxiety reported by most participants were test anxiety and fear of negative evaluation. The findings of this study reveal that participants who experienced lower levels of FLA tended to have higher FL performance scores.

Future studies should conduct interviews to elicit more accurate data. Second, a more diverse sample should be selected. It should include not only males, but also females who may not have a similar experience. In order to be able to generalize the results, participants should be from different regions of Saudi Arabia as there are major differences between each region. Furthermore, it

tertiary institutions in the Philippines experienced an average level of test anxiety. Test anxiety experienced by the participants of the current study might also be attributed to the assessment methods. Participants in this study had to perform oral presentations and role play in class to assess their speaking skills. Koch & Terrell (1991) observed that oral presentations, skits, and role playing produced the most anxiety in at least a fifth of the foreign language students in their study. Role playing and oral presentations are particularly challenging for Saudi students who are not used to this form of evaluation. Al-Misnad (1985) said that the educational system in Saudi Arabia still uses old methods of instruction. Students are required to memorize information. The teachers' task is to «walk their students through the textbooks, page by page, and this approach continues through higher education» (Al-Saraj, 2014, p.55). Even for students who are used to performing role-play it remains a difficult task. Young (1991) listed role play in front of the class as one of the activities that provoked anxiety as perceived by students. Ohata (2005) maintained that learners feared taking tests because test-taking situations make them anxious about the negative consequences of getting a bad grade. The timing of the questionnaire may account for the level of test anxiety among participants. Approximately half of the questionnaires were administered one week before the final exam. The second half was completed by the students immediately after completing the final exam. The students are usually stressed out during the end of the semester. The results may have been different if the questionnaires were filled out in a different time.

The fourth cause of anxiety experienced by participants is related to the English classroom. Participants rated their inability to understand what the teacher is saying as a primary source of anxiety in the English classroom (M=3.70, SD=.86). Only 10% of the participants did not agree with this statement, which is the third ranked cause of anxiety in the questionnaire. The fourth ranked cause of anxiety in the questionnaire is when there is a lot of vocabulary being used in class that students do not understand (M=3.68, SD=.86). In this regard, Saudi students were similar to other students learning a foreign language in diverse contexts in that they tend to experience anxiety when they feel lost in the classroom. The role of the teacher becomes critical in this situation as he/she needs to find ways to reach each student. For example, presentation methods could be diversified and enhanced with graphic organizers or pictures, if possible. Explaining difficult concepts using animation, for example, is also another option. Furthermore, the instructor should be aware of the students' level of understanding and address potential issues of concern to help establish a good learning environment in the classroom.

The third research question explored the relationship between FLA and participants' language performance. Results of the analysis demonstrated a significant medium negative relationship between students' level of anxiety and their test scores. Students who experienced lower levels of foreign language anxiety tended to have higher language performance scores while those who experienced higher levels of FLA tended to have lower performance scores. The finding is consistent with previous studies (e.g., Abu-Ghararah,1999; Aida, 1994; Horwitz,1986; Gardner, Tremblay & Masgoret, 1997; Kao & Craigie, 2010; Lu & Liu, 2011). There is no evidence in the current study that establishes a causal relationship between foreign language anxiety and language performance. However, the data suggests that FLA impairs language performance (Larsen-Freeman & Long, 1991).

Pedagogical Implications

A number of implications result from this study. First of all, not only should teachers develop awareness about the negative impact of anxiety, but also the ability to identify students who suffer from high levels of anxiety. This responsibility belongs to school administrators who should provide teaching staff with adequate training. Many schools hire teachers who have no pedagogical training, which can lead to the creation of a classroom environment

With regard to Research Question 1, which explores the level of FLA, as measured by the participants' scores on the AFLAQ, the researcher found that the participants experienced an average level of anxiety overall. The participants' level of FLA was similar to the level reported in other studies. The mean and standard deviation of the AFLAQ (M= 100.06, SD= 13.85) were similar to those found in previous studies (Liu, 2006; Matsuda & Gobel, 2004) that used FLACS to measure language anxiety among ESL learners. In a more recent study that involved 216 English students at a Spanish university, Arnaiz & Guillén (2012) reported that participants also experienced an average FLA with a mean score of 104.12 (SD= 23.53). Other studies that examined foreign language anxiety using FLACS, but in the context of other foreign languages such as Japanese (Aida, 1994) and Spanish (Marcos-Llinás, & Juan-Garau, 2009) also reported participants experiencing an average level of foreign language anxiety. The similarity of these findings of this study to the other studies with different educational and demographic contexts might be explained by the nature of the instrument used. Aida (1994) argues that FLACS primarily measures anxiety related to speaking situations, which provoke more anxiety among learners than any other situations. The current study, which used a modified version of FLACS, is also associated mainly with speaking skill.

Research Question 2 examines the possible main sources of FLA among participants of the study. Results showed that the two situations that most provoked anxiety are related to communication anxiety. Specifically, speaking with the foreign language teacher, or in front of classmates, was frequently mentioned as a source of high anxiety. This finding is consistent with some previous studies, which report that learners experienced highest levels of anxiety while speaking foreign languages in class (Alrabai, 2014; Al-Saraj, 2014; Horwitz *et al.*, 1986; Liu & Jackson, 2008; Young, 1990). Speaking the language outside of the college or class, however, was less of a problem, or not a problem at all for most of the participants. Only 6% of participants agreed with Item 7 (I feel nervous using the foreign language outside of the college or class). Al-Saraj (2014) who studied a similar population of Saudi EFL learners argued that culture accounts for the participants' lack of confidence and difficulty in expressing themselves in class. According to Saudi culture, mistakes cause embarrassment and "loss of face". Since "loss of face" may result in loss of honor and respect of others, making mistakes has serious consequences. Therefore, speaking in class becomes a risky situation since the individual may make mistakes such as mispronunciation of a word, or simply the failure to speak fluidly (Al-Saraj, 2014). In an earlier study that also involved Saudi students learning English, Al-Saraj (2013) reported students' concern about facing embarrassment in front of their teacher and their peers while speaking English in class. This finding may explain why participants in the current study also experienced English language anxiety caused by fear of negative evaluation. The majority of participants reported anxiety when the teacher asked them a question they were not prepared to answer. Similar findings were reported by Zhiping & Paramasivam (2013) who found that EFL learners displayed high fear of negative evaluation. Some participants felt anxious about mispronunciation of words, which might provoke embarrassment. Similar findings were found in Al-Saraj's (2014) study. Within the same vein, Ohata (2005) argued that fear of losing "face" in front of others was found to be a common anxious feeling among language learners. Students tend to be anxious about negative evaluation because they feel the need to prove to their peers that they are good language learners (Salehi & Marefat, 2014). Zhang & Zhong (2012) believe that English language learners possess a trait to compare their performance with that of their peers, which causes more anxiety.

Another major source of anxiety that was found in the current study was test anxiety. Participants experienced an average level of test anxiety. Most students felt nervous just looking at their grades. Overall, participants also felt nervous at English exam time. These results are consistent with those reported by Lucas, Miraflores, & Go (2011) who found that foreign students studying English in

Table 2: Descriptive Statistics of AFLAQ Scores.

	N	Minimum	Maximum	M	SD
Foreign Language Anxiety	50	72.00	139.00	100.06	13.85

Research Question 2

What are the main sources of foreign language anxiety among English-major undergraduate students?

The results of the descriptive analyses indicated that the participants generally experienced feelings of anxiety in learning the English language. The mean and standard deviation of each major category of anxiety, as identified by the participants, are reported in Table 3. The two categories that are highly rated by participants to be major sources of anxiety are Fear of Negative Evaluation Anxiety (M= 3.39) and Test Anxiety (M= 3.25). Analysis of students' responses revealed four major sources of FL anxiety: speaking in front of the FL instructor, speaking in front of classmates, concern about grades, and worry about being lost in class.

Speaking in front of the FL instructor (Item 12) is perceived to be the biggest source of anxiety (M=3.96, SD= 0.90). Results show that 48% of participants disagreed, and 28% strongly disagreed with this item. Speaking in front of classmates was also found to be a primary source of anxiety in this study as indicated by Item 8 (M= 3.86). This item was reverse-coded. Results reveal that 36% of participants agreed and 28% strongly disagreed with Item 8.

Concern about grades was also a source of FLA as indicated by Item 16 (M= 3.68). Only 22% of the students disagreed while 64% agreed or disagreed with this item.

Finally, worry about being lost in class due to the inability to understand the instructor was ranked as a major source of anxiety. This was indicated by Item 30 (M= 3.70). Only 10% of students disagreed with this item, and 64% agreed or strongly agreed with this item.

Table 3: Means and Standard Deviations of the Language Anxieties Reported by Participants in Learning English.

Causes of Language Anxiety	M	SD
Fear of Negative Evaluation	3.39	1.08
Test Anxiety	3.25	1.17
English Classroom Anxiety	2.97	1.04
Communication Anxiety	2.94	1.16

Research Question 3

Is there a relationship between foreign language anxiety and the participants' language performance?

In order to answer the third research question about the relationship between FLA and participants' language performance, Pearson correlation was calculated, and the findings are reported in Table 4. Results of the analysis demonstrated a significant medium negative relationship between students' level of anxiety and their test scores, r(48)= -.37, p=008. Students who experienced lower levels of foreign language anxiety tended to have higher language performance scores.

Table 4: Correlation between Language Anxiety and Language Performance.

		Test Scores	Language Anxiety
Test Scores	Pearson Correlation	1	-.374**
	Sig. (2-tailed)		.008
	N	50	50
Foreign Language Anxiety	Pearson Correlation	-.374**	1
	Sig. (2-tailed)	.008	
	N	50	50

**** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).**

Discussion

This section is devoted to the discussion of each of the research questions in light of the results obtained.

Table 1: Anxiety Scores on AFLAQ.

Item Statement	Mean	SD
1. I feel nervous when I can't write or express myself in the foreign language.	3.18	1.33
2. I feel anxious when the teacher asks me a question that I have not prepared for.	3.48	0.866
3. I feel nervous and confused when the language teacher is unsuccessful in explaining the lesson.	3.46	1.07
4. I fear speaking or asking the teacher in my foreign language class.	2.02	1.60
5. I feel anxious when listening to a passage in my listening/speaking class.	2.08	1.10
6. I get nervous when there is a lot of vocabulary that I don't understand being used in my foreign language class	3.68	0.868
7. I feel nervous using the foreign language outside of the college or class.	1.90	0.909
8. I am not nervous speaking the foreign language in front of my classmates*.	3.86	1.09
9. I get nervous when I arrive late to class or the day following my absence.	3.20	1.31
10. I get anxious when there are too many foreign language students registered in my class.	2.48	1.05
11. I feel anxious when I see classmates better than me in my foreign language class.	3.38	1.21
12. I feel comfortable in speaking with my foreign language teacher*.	3.96	0.903
13. I feel anxious in reading/writing and grammar class	2.42	1.18
14. I get upset due to the method of testing in the foreign language class	2.72	1.14
15. I get anxious when I feel that I can't speak well in front of other language students not in my class	3.50	1.22
16. I get nervous when looking at my grades.	3.68	1.10
17. I get nervous and confused when I am speaking in my language class.	2.72	1.28
18. During language class, I find myself thinking about things that have nothing to do with the course.	3.20	1.03
19. I tremble when I know that I'm going to be called on in language class.	2.36	0.985
20. I feel nervous when talking in the foreign language to someone I just met.	2.82	1.32
21. I get nervous when the language teacher gives us a lot of things to do in so little time.	3.58	1.23
22. I feel overwhelmed by the number of grammatical rules I have to learn in the foreign language.	3.32	0.957
23. I fear pronouncing words incorrectly in my foreign language class.	3.10	1.20
24. I fear failing my foreign language class.	3.42	1.28
25. I feel low self-confidence about speaking the foreign language in front of the class.	2.38	1.29
26. I feel anxious about speaking the foreign language in front of other students.	2.50	1.15
27. I feel nervous when I am around more experienced foreign language users.	3.18	1.22
28. I don't feel anxious when learning a foreign language.*	1.74	0.899
29. In language class, I can get so nervous I forget things I know.	2.88	1.023
30. I feel anxious when I don't understand what the teacher is saying in the foreign language.	3.70	0.863
31. I feel anxious when I want to volunteer to say something but can't find the proper words to say it in my foreign language class.	3.62	1.028
32. I feel nervous at English exam time.	3.18	1.17
33. I feel nervous when standing or giving a presentation in front of the class.	3.36	1.17

***Items are reverse-coded**

classroom developed by Al-Saraj (2014), was used in this study. This questionnaire is a modified version of FLCAS designed by Horwitz *et al.*(1986). Al-Saraj (2014) argued that the AFLAQ is more suitable to the learning context of Arab students. The researcher decided to use AFLAQ instead of FLACS since the educational setting of this study is similar to Al-Saraj's study. The modified version of FLACS consists of 33 statements and includes items that are anxiety provocative specifically to Saudi students that were not addressed in FLACS. The questionnaire has four categories: communication anxiety (Items 1, 4, 7, 8, 12, 15, 17, 20, 25, 26, 27 and 33); fear of negative evaluation (Items 2, 11, 23, and 31); test anxiety (Items 14, 16, 24 and 32); and anxiety in English classes (Items 3, 5, 6, 9, 10, 13, 18, 21, 22, 28, 29 and 30). The list of the 33 items of AFLAQ is reported in the results section. Each item on the scale is rated on a five-point Likert scale ranging from 1 (strongly agree) to 5 (strongly disagree). The mean scores in the FLCAS range from 33 to 165 unless an item is left blank, with lower scores indicating lower anxiety and higher scores indicating higher anxiety. The scale has been shown to be reliable with an alpha coefficient of .89 (Al-Saraj, 2014). In this study, the AFLAQ had a Cronbach's alpha coefficient reliability index of .81, which makes it a very reliable instrument.(Table 1).

Achievement Test

An achievement test was developed with the collaboration of a group of experienced ESL professors to measure students' language performance. The test included 50 multiple-choice items and was divided into four sections: listening comprehension, reading comprehension, grammar, and vocabulary. The test was piloted with a group of 20 students who were in the same department and had different levels of proficiency. All students received a score between 0 and 100. The test had a good level of reliability with a Cronbach alpha value of .81. A few adjustments were made to the test based on the feedback received from the instructors who conducted the pilot study.

Procedure

The researcher sought the permission of the Head of the English Department at the College of Arts and Education to conduct the study. The researcher was granted the approval after the objectives of the study and the AFLAQ questionnaire were personally reviewed by the Head of Department. Students who volunteered to participate in the study were assured that their names would be kept confidential, and that the results of the questionnaire would not affect their final grades. Most of the questionnaire copies were administered to the students at the end of the semester during class time. The students who were absent during class time were given the opportunity to fill out the questionnaire after the final exam. They had about 15 minutes to complete the questionnaire. Students were encouraged to ask questions about any of the questionnaire items.

Data Analysis

In order to analyze the data, descriptive statistics (i.e., means and standard deviations) were used to summarize the participants' responses to the questionnaire. The Pearson correlation analysis was performed to test the relationships between the AFLAQ and language performance. Three items (8, 12 and 28) were reverse-coded, so that a high score represented high anxiety. For example, a response of "Strongly Disagree" in the 8^{th} item, "I am not nervous speaking the foreign language in front of my classmates", gets a score of 5, which represents the highest level of anxiety. Since a few items were not answered by participants, Littlés Missing Completely at Random (MCAR) Test was conducted to check if the items were missing in a random way. The results (sig. 23) showed that the items were missing at random. The expectation-maximization (EM) technique in SPSS (version 22) was used to estimate missing values.

Results

Research Question 1

What is the foreign language anxiety level among English-major undergraduate students?

Means and standard deviations (SD) for participants' responses to each AFLAQ item are reported in (Table 1). The results of this study indicate that participants experienced an average level of language anxiety. Their scores range between 72 and 139, with a mean of 100.06, and a standard deviation of 13.85 (Table 2). Students scored at least 3 in 20 items of AFLAQ, which shows a high level of anxiety. The mean score per item was 3.03.

(1983) who argued that anxiety can have not only a negative effect, as mentioned earlier, but also a positive effect in that it motivated her to study harder. Similarly, Young (1986) maintained that while anxiety may diminish performance in foreign language learning, facilitating anxiety can enhance performance. Mills, Pajares & Herron (2006) found a positive correlation between listening anxiety and listening proficiency in French. In other words, students who experienced anxiety were able to achieve high scores in French listening. Ewald (2007), however, questioned the existence of any positive role played by anxiety in language learning. She argued that it is not possible for students who suffer from lack of concentration, difficulty in retaining information, and who avoid coming to class, to perform up to their potential.

Most researchers who tried to measure FLA used the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS), which was developed by Horwitz *et al.* (1986). This 33-items, self-reported questionnaire describes situations that may cause anxiety among students. It uses a five-point Likert scale with a possible score ranging between 33 and 165. High scores indicate a high level of anxiety. FLCAS has had a high level of internal reliability ranging between .92 and .95 in many of the studies that used this scale (e.g., Aida, 1994; Cao, 2011; Cheng, 1998; Horwitz, 1986). The instrument was developed mainly based on the experience of students learning Spanish in the US. Al-Saraj (2014) argued, however, that this tool does not take into account "anxiety culture-specific variations in anxiety-related experiences" (p.7). Students who study a foreign language in a different educational system and/or in a different culture are likely to experience a different kind of anxiety. Therefore, Al-Saraj (2014), who examined Arab female students in Saudi Arabia, designed a modified version of the FLCAS which she called "the Arabic Foreign Language Anxiety Questionnaire" (AFLAQ). This new tool includes 33 items on a five-point Likert scale, and was based on an open-ended questionnaire that surveyed female students' anxiety in a Saudi Arabian college. Four items from the original FLCAS were kept intact. Nine items covered very similar topics in FLCAS but were slightly modified. Five items were similar in content, but were reworded extensively. Finally, AFLAQ includes fifteen completely new items not included on FLCAS. Issues related to self-presentation and embarrassment, which female Arab students in Saudi Arabia tend to experience, were addressed through some of the items included in AFLAQ (see methods section).

Purpose of the Study

This present study aimed to explore the FLA level and its primary causes among Arabic-speaking university students learning EFL in Saudi Arabia. It also examined the relationship between the level of foreign language anxiety and language performance. The following research questions were addressed:

1. What is the foreign language anxiety level among English-major undergraduate students?
2. What are the main sources of foreign language anxiety among English-major undergraduate students?
3. Is there a relationship between foreign language anxiety and the participants' language performance?

Method

Participants

The original number of participants was 69 students, but 19 students had to be eliminated from the study mainly due to the fact that they failed to respond to the questions on the back of the questionnaire. So the final number of participants was 50 male students (N= 50) enrolled in English courses at a state university in northern Saudi Arabia. They were all English major who needed to take language courses covering basic skills such as: reading, writing, listening, and speaking during first and second year. These courses are prerequisites before they are allowed to enroll in content courses (e.g., linguistics, literature, etc.). Since the educational system in Saudi Arabia is segregated, the researcher only had access to the men's campus, hence the absence of female participants in this study. Participants' ages ranged between 19 and 21. All students completed one year at the preparatory school prior to being admitted to the Bachelor's Degree program in English.

Instruments

Questionnaire. Arabic Foreign Language Anxiety Questionnaire, which is a self-reported measure of Arab students' anxiety levels in the English language

juniors, and seniors who spent more years learning Arabic had lower anxiety than freshmen students.

Gender may also have an impact on FLA. Some studies revealed that females have higher levels of FLA than males (Abu-Rabia, 2004; Donovan & MacIntyre, 2005). However, Kitano (2001) reported opposite findings. His study showed that Japanese male students showed a higher level of anxiety than their female counterparts.

Another variable that is linked to language anxiety has to do with the role played by the teacher in the classroom. Abu-Rabia (2004) explored the relationship between teachers' attitudes and EFL students' language anxiety. He concluded that teachers' supportive attitude helped diminish students' levels of anxiety. Similarly, Ewald (2007) reported that teachers' supportive attitudes helped alleviate students' anxiety. The teacher's use of unfamiliar teaching methods can also impact students' anxiety (e.g., Brantmeier, 2005; Stevick, 1980). This finding is especially true in the case of foreign teachers who may use teaching practices not expected among students from another culture (Al-Saraj, 2014). Yan & Horwitz (2008) observed that foreign teachers occasionally shocked Chinese EFL students by establishing an informal student-teacher relationship, which is a deviation from the cultural norms in China. This deviation caused anxiety among Chinese students.

In her study that involved Saudi female college-level students, Al-Saraj (2013) cited teacher-student interactions and teacher behavior as some of the major sources of anxiety among all participants.

The prevalence of anxiety and its effect on student language learning was supported by the findings of a number of studies. MacIntyre, Noels, & Clément. (1997) found that students with FLA have a tendency to underestimate their own abilities, which undermines their performance in class. Bailey (1983) investigated the relationship between anxiety and learners' achievement and found that a high level of anxiety could negatively affect learners' performance. The same results were reported by (Atasheneh & Izadi, 2012; Bailey, Onwuegbuzie & Daley, 2000; Gardner, Tremblay, & Masgoret., 1997; Kondo & Ling, 2004; Tuncer & Dogan, 2015; Yamat & Shirani Bidabadi, 2012).

In another study, Oxford (1999) concluded that anxiety diminishes language learners' achievement "indirectly through worry and self-doubt and directly by reducing participation and creating overt avoidance of the language" (p.60).

Aida (1994) explored the relationship between FLA and performance among a diverse sample of students. Participants included speakers of several different languages, namely Chinese, English, Japanese, Korean, and Spanish. Results revealed a moderate negative correlation between the participants' level of FLA and their overall performance as measured by their course grades.

In a study that involved Chinese students of different majors enrolled in English courses at three universities, Lu & Liu (2011) measured the correlation between FLA and performance in English classes. Results showed a significant, moderate negative relationship between FLA and English performance as measured by the course final exam scores. The same results were reported by Kao & Craigie (2010) who examined the relationship between anxiety and course grades in 101 English-major, Chinese students learning English.

There was only one study (Abu-Ghararah, 1999) that examined the effect of foreign language anxiety on English achievement among Saudi students. This study, which involved 240 secondary and university students in Saudi Arabia, demonstrated a negative correlation between foreign language anxiety and the students' English achievement.

The results of the studies reviewed above were in line with the findings of Horwitz (2001) who reviewed a large body of research and concluded that anxiety is a cause of poor language learning.

The negative impact of anxiety on FL learning is supported by Krashen's (1982) affective filter hypothesis. According to this hypothesis, learners with low levels of anxiety outperform students with higher levels of anxiety.

Findings of other studies, however, revealed conflicting results suggesting that anxiety can facilitate FL learning. For example, in a study that examined the effect of anxiety on course final scores for Spanish, German, and French classes, Chastain (1975) found a positive relationship between anxiety and students' grades. The study concluded that while too much anxiety can debilitate language performance, proper levels of anxiety can enhance learners' language learning. These findings were supported by Bailey

Introduction

There is a consensus among many researchers that affective factors play an important role in second or foreign language learning (e.g., Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986; MacIntyre & Gardner, 1989). Research has shown that anxiety can affect language learners (e.g., Bailey, 1983; Horwitz, Horwitz & Cope, 1986; MacIntyre & Gardner, 1994; Ohata, 2005; Pappamihiel, 2002; Williams & Andrade, 2008; Young, 1991). The bulk of research on the effect of anxiety on foreign language learning focused mostly on students studying foreign languages in the United States and Canada, and more recently on Asian students (Williams & Andrade, 2008). However, studies that examined classroom language learning anxiety among Arab students in the Middle East are lacking. For example, in Saudi Arabia, which is the most populous country in the Gulf region, learning English is very common, but the phenomenon of foreign language anxiety (FLA) among students has not been examined enough (Al-Saraj, 2014) especially the relationship between FLA and language achievement. The few studies on FLA that involved Saudi students set out to explore primarily sources of learners› anxiety (e.g., Alrabai, 2014; Hamouda, 2013). The present study aims to contribute to this limited research by measuring the level of anxiety experienced by male university-level Saudi students learning EFL. In addition, it investigates the main causes of FLA as reported by participants, and examines also whether there is a correlation between anxiety and language performance. The findings of this study provide suggestions on ways that classroom anxiety can be alleviated.

Literature Review

Gardener & MacIntyre (1993) defined FLA as "the apprehension experienced when a situation requires the use of a foreign language with which the individual is not fully proficient" (p.5). Horwitz *et al.* (1986) defined foreign language anxiety experienced in the classroom as "a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process" (p. 128).

Horwitz *et al.* (1986) identified three components of FLA: communication apprehension, test anxiety, and fear of negative evaluation. Communication apprehension is defined as "a type of shyness characterized as fear of, or anxiety about communicating with people" (p. 127). It refers to an individual's level of anxiety when communicating with others. In a recent study that involved 1389 English-major students from four geographic areas in the kingdom of Saudi Arabia, Alrabai (2014) found that communication was a main source of anxiety. Test anxiety is defined as "the type of performance anxiety resulting from a fear of failure in an academic evaluation setting" (p. 127). It refers to anxiety that learners experience when taking an exam. Fear of negative evaluation refers to the "apprehension about others' evaluations, avoidance of evaluative situations" (p. 128). Negative evaluation is more global than test anxiety as it involves fear from being evaluated in any setting, not just the classroom. It also does not necessarily mean fear of being evaluated by just the instructor, but also by peers. In a study on EFL international postgraduate students of a Malaysian university, Zhiping & Paramasivam (2013) concluded that fear of negative evaluation caused anxiety to participants.

Variables Associated with Language Anxiety

Researchers argue that learners experience different levels of FLA, which are attributed to personality, age, gender, level of proficiency, and teacher's role among other variables. For example, Ohata (2005) found that Japanese students experienced different levels of FLA because of their different personalities, language attitudes towards English, and age. The students' different levels of English proficiency were also reported as a factor that accounted for their difference in anxiety levels.

In a study that examined FLA among 100 EFL students at three different proficiency levels, Liu (2006) found that students with advanced English proficiency tended to be less anxious. The same findings were reported by Elkhafaifi (2005) who explored FLA among 233 graduate and undergraduate students learning Arabic in the US. He found that advanced students experienced a lower level of language anxiety than beginning or intermediate students. Elkhafaifi (2005) reported the length of language learning as a factor that correlated with FLA. Data showed that sophomores,

Exploring Foreign Language Anxiety among English-Major Undergraduate Students

Elias Bensalem (*)

Northern Border University

(Received 22/05/2016 ; accepted 08/11/2016)

Abstract: This study examined the foreign language (FL) anxiety level of Arabic-speaking university level students learning English as a foreign language (EFL) in Saudi Arabia. Fifty undergraduate English-major students participated in this study. Participants completed the Arabic Foreign Language Anxiety Questionnaire (Al-Saraj, 2014), which is a modified version of Foreign Language Classroom Anxiety Scale (Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986). Findings showed that participants experienced an average level of language anxiety. The main sources of language anxiety were speaking in front of classmates, concern about grades, and worry about being lost in class. In addition, results indicated that there was a significant negative relationship between students' level of anxiety and their test scores. Suggestions about the best strategies to reduce anxiety are offered.

Keywords: Anxiety, Foreign language learning, Language performance.

*****

استكشاف القلق المرتبط بتعلم اللغة الأجنبية لدى الطلاب المتخصصين في اللغة الإنجليزية

إلياس بن سالم (*)

جامعة الحدود الشمالية

(قُدِّم للنشر في 1437/08/15 هـ؛ وقُبِل للنشر في 1438/02/8 هـ)

ملخص البحث: تهدف هذه الدراسة إلى بيان مستوى القلق المرتبط بتعلم اللغة الأجنبية لدى طلاب المستوى الأول الجامعي المتحدثين للغة العربية، والذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في المملكة العربية السعودية، وقد شارك 50 طالب في هذه الدراسة، وكذلك عبأ المشاركون استمارات الإستبانة الخاصة بمستوى القلق اللغوى للغة الأجنبية (Al-Saraj, 2014)، والتي هي نموذج معدل لتدريج القلق المرتبط بتعلم اللغة الأجنبية في الفصل (Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986) ، وأظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى متوسط من القلق اللغوى لدى المشاركين، وكان من بين أسباب هذا القلق: الحديث أمام الأقران، الإهتمام بالدرجات، والقلق من فقد الإنتباه في الفصل، وأشارت نتائج الدراسة أيضا إلى وجود علاقة هامة «سلبية» بين مستوى القلق لدى الطالب ودرجاته في الإختبارات، واختتمت الدراسة باقتراح أفضل الطرق التي تساعد الطلاب على تقليل مستوى القلق لديهم.

الكلمات المفتاحية: القلق، تعلم اللغة الأجنبية، الأداء اللغوي.



DOI: 10.12816/0031340

(*) Corresponding Author:
Assistant Professor, Department of Language and Translation, Northern Border University, P.O.BOX 1321, Arar 91431, Kingdom of Saudi Arabia.

(*) للمراسلة:
أستاذ مساعد، قسم اللغات والترجمة، جامعة الحدود الشمالية، ص.ب. 1321 عرعر 91431، المملكة العربية السعودية.

e-mail: elias.bensalem@nbu.edu.sa



Manuscripts in English Language

Contents

Manuscripts in Arabic Language

Manuscripts in English Language

Required Documents :

Researchers are required to submit the following:

1) An electronic copy of their submissions in two formats: Microsoft Word Document and PDF, to be sent to the following email:

h.journal.nbu@gmail.com

&

h.journal@nbu.edu.sa

2) The author's CV, including his/her full name in Arabic and English, current work address, and academic rank.

3) The author must fill out and submit the application for publishing in the Journal of the North, and the Pledge Statement that his/her manuscript has not been published before or is not submitted for publishing elsewhere.

NB:

1) The submissions received by the Journal will not be returned whether published or not.

2) The published papers reflect only the author's points of view.

Alam Al-Kutub.

- **Periodicals**

Awda, Ahmad. (2011). Criteria of Quality Assurance Derived from School Assessment Results: An Introduction to Stimulating Quality and Accreditation Implementation. *The Jordanian Journal of Educational Science, 7* (2), 163-193.

- **M.A. or Ph.D. Thesis**

AlQadi, Iman Abdullah. (1429 H). *Natural Plants in a Coastal Environment Between Rassi Tanoura and Elmalouh in the Eastern Region: A Study in Botanical Geography and the Protection of Environment* (Unpublished Ph.D. Dissertation). College of Arts for Girls, Dammam: King Faisal University.

- **Internet References:**

Citing an online book:

Almazroui, M. R., & Madani, M. F. (2010). *Evaluation of Performance in Higher Education Institutions.* The Digital Object Identifier (DOI:10.xxxx/xxxx-xxxxxxxx-x), or the Hypertext Transfer Protocol (http://www...), or the International Standard Book Number (ISBN: 000-0-00-000000-0) must be mentioned.

Citing an article in a periodical:

AlMadani, M. F. (2014). The Concept of Debate in Reaching a Compromise. *The British Journal of Educational Technology*, *11*(6), 225-260. Digital Object Identifier (DOI:10.xxxx/xxxx-xxxxxxxx-x), or the Hypertext Transfer Protocol (http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111), or the International Standard Serial Number of the journal (ISSN: 1467-8535) must be mentioned.

16) It is the researcher's responsibility to translate into English the Arabic bibliography.

- **Example:**

الجبر، سليمان. (1991م). تقويم طرق تدريس الجغرافيا ومدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم وتخصصاتهم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الملك سعود- العلوم التربوية، 3(1)، 143-170.

Al-Gabr, S. (1991). The Evaluation of Geography Instruction and the Variety of its Teaching Concerning the Experience, Nationality, and the Field of Study in Intermediate Schools in Saudi Arabia (*in Arabic*). *Journal of King Saud University-Educational Sciences, 3*(1), 143-170.

17) Numerals should be the original Arabic numbers (0,1, 2, 3) in the manuscript.

18) All accepted manuscripts devolve their property to the Journal of the North for Humanities and even during review processes.

9. Tables should be also included in the main text, and consecutively numbered, and given titles, and explanatory notes beneath them.

10. Footnotes should be added at the bottom of each page, when necessary only. They are to be indicated by a number or an asterisk, in 12-font size for Arabic and 9-font size for English.

11. Samples of scanned manuscripts must be included in the proper place of the manuscript.

12. The Journal of the North does not publish research and measurement tools (instruments). However, they must be included in the submissions for review by reviewers.

13. Documentation must follow the 6th edition of the American Psychological Association (APA) reference style in which both the author's name and year of publishing are mentioned in the main text, i.e. (name, year). Numbering the references inside the main text and adding footnotes is not allowed.

- Researchers' documentation must be as follows: the author's family name followed by a comma and the publishing year like (Khayri, 1985).

- Page numbers are mentioned in the main text in case of quotations, like (Khayri, 1985, p. 33).

- If a work has two authors, they must be cited as shown previously, for example (AL- Qahtani & AL-Adnani, 1426 AH).

- If there are multiple (more than two) authors, their family names must be mentioned for the first time only, like (Zahran, Al-Shihri, & Al-Dusari, 1995); if the researcher is quoting the same work several times, the family name of the first author followed by *"et al."* [for papers in Engish], and by "وآخـرون" [for papers in Arabic] must be used, like (Zahran *et al.*, 1995) / (زهران وآخرون، 1995). Full publishing data must be mentioned in the bibliography.

14. Hadith documentation must follow the following example: (Sahih Al-Bukhari, vol.1, p.5, hadith number 511).

15. The bibliography, list of all the sources used in the process of researching, must be added in alphabetical order using the author's last name according to the APA reference style, in 12-font size for Arabic and 9-font size for English.

- **The bibliography should be arranged as follows:**

- **Books**

Al Juwayr, Ibrahim Mubarak. (2009). *Family and Society: Studies in the Sociology of Family.* 1st ed., Riyadh: Dar

Publication Instructions for Authors

Submission Guidelines:

1. Manuscript must not exceed 45 pages of plain paper (A4).
2. Manuscript must have a title and a summary in both Arabic and English in one page; each summary should not be more than 200 words. The manuscript should include, in both languages, keywords that indicate the field of specialization. The keywords are written below each summary and should not be more than six.
3. The author(s) name(s), affiliation(s) and address must be written immediately below the title of the article, in Arabic and English.
4. Arabic manuscripts are typed in Simplified Arabic, in 14-font size for the main text, and 12-font size for notes.
5. English manuscripts's are be typed in Times New Roman, in 12- font size for the main text, and 9-font size for notes.
6. Manuscript is to be typed on only one side of the sheet, and line spacing should be 1.5 cm. Margins should be 2.54 cm (or 1.00 inche) on all four sides of the page.
7. The manuscript must have the following organization:

- **Introduction :**

  It should indicate the topic and aims of the research paper, and be consistent with its ideas, information and the established facts. The research problems(s) and importance of the literature review should be also introduced.

- **Body:**

  The manuscript body includes all necessary and basic details of research approach, tools and methods. All stated information should be arranged according to priority.

- **Findings and Discussion:**

  Research findings should be clear and brief, and the significance of these findings should be elucidated without repetition.

- **Conclusion:**

  It is a brief summary of the research topic, findings, recommendations and suggestions.

8. Figures, diagrams and illustrations should be included in the main text, in black and white, and consecutively numbered and given titles, and explanatory notes beneath them.

Correspondence

Editor-in-Chief

Journal of the North for Humanities

Northern Border University

P.O.Box 1321, Arar 91431

Kingdom of Saudi Arabia

Tel: +966(014)6615499

Fax: +966(014)6614439

email: h.journal@nbu.edu.sa

h.journal.nbu@gmail.com

Website: http://ejournal.nbu.edu.sa

Subscription and Exchange

Scientific Publishing Center, Northern Border University,

P.O.Box 1321, Arar 91431, Kingdom of Saudi Arabia





Journal of the North for Humanities

About

The Journal of the North is concerned with the publication of original, genuine scholarly studies and researches in humanities and sociology in Arabic and English. It publishes original papers, review papers, book reviews and translations, abstracts of dissertations, reports of conferences and academic symposia. It is a biannual publication (January and July).

Vision

The journal seeks to achieve leadership in the publication of refereed scientific papers and to rank among the world's most renowned scientific periodicals.

Mission

The mission of the journal is to publish refereed scientific researches in the field of humanities and sociology according to well-defined international standards.

Objectives

The Journal of the North aims to:

1. Serve as a scholarly academic reference for researchers in the field of humanities and sociology.
2. Meet the needs of researchers, publish their scientific contributions and highlight their efforts at the local, regional and international levels.
3. Participate in building a knowledge community through the publication of research that contributes to the development of society.
4. Cover the refereed works of scientific conferences.

Terms of Submission

1. Originality, innovation, and soundness of both research methodology and orientation.
2. Sticking to the established research approaches, tools and methodologies in the respective discipline.
3. Accurate documentation.
4. Language accuracy.
5. The contribution must be unpublished or submitted for publication elsewhere.
6. The research extracted from a thesis/dissertation must be unpublished or not submitted for publishing, and the researcher must indicate that the research submitted for publishing in the journal is extracted from a thesis/dissertation.

Journal of the North for Humanities

Refereed Scientific Periodical

Editorial Board Members

Journal of the North for Humanities

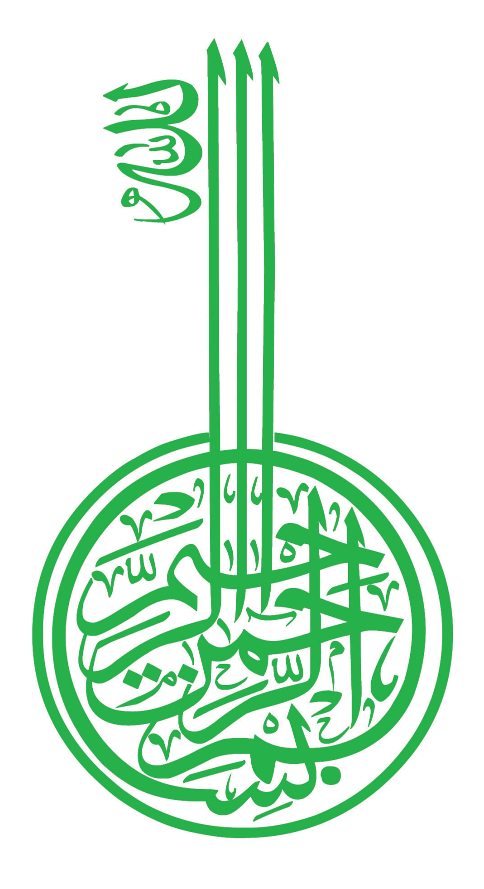
Refereed Scientific Periodical

Published by
Seientific Publishing Center
Northern Border University

Volume 2, Issue No. 1
January 2017 / Rabi' II 1438 H.

http://ejournal.nbu.edu.sa
h.journal@nbu.edu.sa
h.journal.nbu@gmail.com

p-ISSN: 1658-7006 — e-ISSN: 1658-6999



IN THE NAME OF ALLAH,

THE MOST GRACIOUS, THE MOST MERCIFUL


بسم الله الرحمن الرحيم

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة

تصدر عن

مركز النشر العلمي والتأليف والترجمة في

جامعة الحدود الشمالية

المجلد الثاني - العدد الثاني

يوليو 2017 م - شوال 1438هـ

http://ejournal.nbu.edu.sa
h.journal@nbu.edu.sa
h.journal.nbu@gmail.com

طباعة - ردمد: 1658-7006 / إلكتروني - ردمد: 1658-6999

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية

هيئة التحرير

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية

التعريف بالمجلة

تعنى المجلة بنشر البحوث والدراسات العلمية الأصيلة في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية، باللغتين العربية والإنجليزية، كما تهتم بنشر جميع ما له علاقة بعرض الكتب ومراجعتها أو ترجمتها، وملخصات الرسائل العلمية، وتقارير المؤتمرات والندوات العلمية، وتصدر مرتين في السنة (يناير — يوليو).

الرؤيــة

الريادة في نشر البحوث العلمية المحكمة، وتصنيف المجلة ضمن أشهر الدوريات العلمية العالمية.

الرسـالة

نشر البحوث العلمية المحكمة في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية وفق معايير عالمية متميزة.

أهداف المجلة

1) أن تكون المجلة مرجعاً علمياً للباحثين في العلوم الإنسانية والاجتماعية.
2) تلبيـــة حاجة الباحثين إلى نشـــر بحوثهـــم العلمية، وإبـــراز مجهوداتهم البحثية على المســـتويات المحلية والإقليمية والعالمية.
3) المشاركة في بناء مجتمع المعرفة بنشر البحوث الرصينة التي تؤدي إلى تنمية المجتمع.
4) تغطية أعمال المؤتمرات العلمية المحكمة.

شروط قبول البحث

1) الأصالة والابتكار، وسلامة المنهج والاتجاه.
2) الالتزام بالمناهج والأدوات والوسائل العلمية المتبعة في مجاله.
3) الدقة في التوثيق والمصادر والمراجع والتخريج.
4) سلامة اللغة.
5) أن يكون غير منشور أو مقدم للنشر في أي مكان آخر.
6) أن يكون البحث المستل من الرسائل العلمية غير منشور أو مقدم للنشر، وأن يشير الباحث إلى أنه مستلٌ من رسالةٍ علميةٍ.

للمراسلة

رئيس تحرير مجلة الشمال للعلوم الإنسانية، جامعة الحدود الشمالية،
ص.ب 1321، عرعر 91431، المملكة العربية السعودية
هاتف: 0146615499 فاكس: 0146614439

البريد الإلكتروني: h.journal@nbu.edu.sa & h.journal.nbu@gmail.com
الموقع الإلكتروني: http:// ejournal.nbu.edu.sa

الاشتراك والتبادل

مركز النشر العلمي والتأليف والترجمة، جامعة الحدود الشمالية، ص.ب. 1321، عرعر 91431
المملكة العربية السعودية





ارشادات للمؤلفين

أولاً – ضوابط النص المقدم للنشر :

1) ألا تزيد صفحاته عن (45) صفحة من القطع العادي (A4).
2) أن يحتوي على عنوان البحث وملخص باللغتين العربية والإنجليزية في صفحة واحدة، بحيث لا يزيد عن (200) كلمة لكل ملخص، وأن يتضمن البحث كلمات مفتاحيةٍ دالةٍ على التخصص الدقيق للبحث باللغتين، لا يتجاوز عددها (6) كلمات، توضع بعد نهاية كل ملخص.
3) أن يذكر اسم المؤلف وجهة عمله وعنوان المراسلة بعد عنوان البحث مباشرة باللغتين العربية والإنجليزية.
4) أن تقدم البحوث العربية مطبوعة بخط (Simplified Arabic)، بحجم (14) للنصوص في المتن، وبالخط نفسه بحجم (12) للهوامش.
5) أن تقدم البحوث الإنجليزية مطبوعة بخط (Times New Roman) بحجم (12) للنصوص في المتن، وبالخط نفسه بحجم (9) للهوامش.
6) كتابة البحث على وجه واحد من الصفحة، مع ترك مسافة 1.5 بين السطور، وتكون الحواشي 2.54 سم على الجوانب الأربعة للصفحة، بما يعادل 1.0 إنش (بوصة واحدة).
7) التزام الترتيب الموضوعي الآتي:

المقدمة: وتكون دالة على موضوع البحث، والهدف منه، ومنسجمة مع ما يَرِدُ في البحث من معلومات وأفكار وحقائق علمية، كما تشير باختصار إلى مشكلة البحث، وأهمية الدراسات السابقة.

العرض: ويتضمن التفاصيل الأساسية لمنهجية البحث، والأدوات والطرق التي تخدم الهدف، وترتب المعلومات حسب أولويتها.

النتائج والمناقشة: ويجب أن تكون واضحة موجزة، مع بيان دلالاتها دون تكرار.

الخاتمة: وتتضمن تلخيصًا موجزًا للموضوع، وما توصل إليه من نتائج، مع ذكر التوصيات والمقترحات.

8) أن تدرج الرسوم البيانية والأشكال التوضيحية في النص، وتكون باللونين الأبيض والأسود، وترقم ترقيماً متسلسلاً، وتكتب أسماؤها والملاحظات التوضيحية أسفلها.
9) أن تدرج الجداول في النص، وترقم ترقيماً متسلسلاً، وتكتب أسماؤها أعلاها، وأما الملاحظات التوضيحية فتكتب أسفل الجدول.
10) ألاَّ توضع الهوامش أسفل الصفحة إلاَّ عند الضرورة فقط، ويشار إليها برقم أو نجمة، ويكون الخط فيها بحجم (12) للعربي و (9) للإنجليزي.
11) وضع نماذج من صور الكتاب المخطوط المحقق في مكانها المناسب.
12) لا تنشر المجلة أدوات البحث والقياس، وتقوم بحذفها عند طباعة المجلة.
13) أن يراعى في منهج توثيق المصادر والمراجع داخل النص نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA)، الإصدار السادس، وهو نظام يعتمد ذكر الاسم والتاريخ (/name

year) داخل المتن، ولا يقبل نظام ترقيم المراجع داخل النص مع وضع الحاشية أسفل الصفحة، وتوضع المصادر والمراجع داخل المتن بين قوسين حسب الأمثلة الآتية: يذكر اسم عائلة المؤلف متبوعا بفاصلة، فسنة النشر، مثلا: (خيري، 1985م). وفي حالة الاقتباس المباشر يضاف رقم الصفحة مباشرة بعد تاريخ النشر، مثلا: (خيري، 1985م، ص:33). أما إذا كان للمصدر مؤلفان فيذكران مع اتباع الخطوات السابقة، مثلا: (القحطاني والعدناني، 1426هـ). وإذا زاد عددهم عن اثنين تذكر أسماء عوائلهم أول مرة، مثلا: (زهران والشهري والدوسري، 1995م)، وإذا تكرر الاقتباس من المصدر نفسه يشار إلى اسم عائلة المؤلف الأول فقط، ويكتب بعده وآخرون، مثل: (زهران وآخرون، 1995م)، على أن تكتب معلومات النشر كاملة في قائمة المصادر.

14) تخرج الأحاديث والآثار على النحو الآتي: (صحيح البخاري، ج:1، ص:5، رقم الحديث 511).

15) توضع قائمة المصادر والمراجع في نهاية البحث مرتبة ترتيباً هجائياً حسب اسم العائلة، ووفق نظام (APA)، وبحجم 12 للعربي و9 للإنجليزي، وترتب البيانات الببليوغرافية على النحو الآتي:

- الاقتباس من كتاب:

الجوير، إبراهيم مبارك. (2009م). الأسرة والمجتمع: دراسات في علم الاجتماع العائلي. ط1، الرياض: دار عالم الكتب.

- الاقتباس من دورية:

عودة، أحمد. (2011م). معايير ضمان الجودة المشتقة من المتأثرين بنتائج التقييم في المدرسة: مدخل مقترح لتحفيز الاعتماد والجودة. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 7(2)، 163-193.

- الاقتباس من رسالة ماجستير أو دكتوراه:

القاضي، إيمان عبدالله. (1429هـ). النباتات الطبيعية للبيئة الساحلية بين رأسي تنورة والملوح بالمنطقة الشرقية: دراسة في الجغرافيا النباتية وحماية البيئة. (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية الآداب للبنات، الدمام: جامعة الملك فيصل.

- الاقتباس من الشبكة العنكبوتية (الإنترنت):

مثال الاقتباس من كتاب:

المزروعي، م. ر.، و المدني، م. ف. (2010م). تقييم الأداء في مؤسسات التعليم العالي. المعرِّف الرقمي (DOI:10.xxxx/xxxx-xxxxxxxx-x)، أو برتوكول نقل النصوص التشعبي (http://www....)، أو الرقم المعياري الدولي للكتاب (ISBN: 000-0-00-000000-0).

مثال الاقتباس من مقالة في دورية:

المدني، م. ف. (2014م). مفهوم الحوار في تقريب وجهات النظر. المجلة البريطانية لتكنولوجيا التعليم، 11(6)، 225-260. المعرِّف الرقمي (DOI:10.xxxx/xxxx-xxxxxxxx-x) أو برتوكول نقل النصوص التشعبي (http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111)، أو الرقم المعياري التسلسلي الدولي للمجلة (ISSN: 1467-8535).

16) يلتزم الباحث بترجمة (أو رومنة) أسماء المصادر والمراجع العربية إلى اللغة الإنجليزية في قائمة المصادر والمراجع. مثال:

الجبر، سليمان. (1991م). تقويم طرق تدريس الجغرافيا ومدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم وتخصصاتهم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الملك سعود- العلوم التربوية، 3(1)، 143-170.

Al-Gabr, S. (1991). The Evaluation of Geography Instruction and the Variety of its Teaching Concerning the Experience, Nationality, and the Field of Study in Intermediate Schools in Saudi Arabia *(in Arabic). Journal of King Saud University-Educational Sciences*, *3*(1), 143-170.

17) تستخدم الأرقام العربية الأصلية (0 ، 1 ، 2 ، 3، ....) في البحث.

ثانياً – المرفقات المطلوب إرسالها للمجلة :

1) نسخة إلكترونية من البحث بصيغة (Word).
2) السيرة الذاتية للباحث، متضمنة اسمه باللغتين العربية والإنجليزية، وعنوان عمله الحالي، ورتبته العلمية.
3) نموذج طلب نشر بحث في المجلة. (تجدونه بموقع المجلة).
4) نموذج تعهد بأن البحث غير منشور أو مقدم للنشر في مكان آخر. (تجدونه بموقع المجلة).

ترسل كافة المرفقات على البريد الإلكتروني:

h.journal.nbu@gmail.com

وترسل أيضاً على:

h.journal@nbu.edu.sa

ثالثاً – تنبيهات عامة :

1) أصول البحث التي تصل إلى المجلة لا تردّ سواء أنشرت أم لم تنشر.
2) الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر أصحابها.
3) تؤول جميع حقوق النشر للمجلة في حال إرسال البحث للتحكيم وقبوله للنشر، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر دون إذن كتابي مسبق من رئيس هيئة التحرير.
4) عند رفض البحث يبلغ صاحبه بالرفض دون إبداء الأسباب.

المحتويات

الأبحاث باللغة العربية

الأبحاث باللغة الإنجليزية

الأبحاث باللغة العربية



مجلة الشمال للعلوم الإنسانية

تصدر عن

مركز النشر العلمي والتأليف والترجمة في

جامعة الحدود الشمالية

دورية علمية محكمة

المجلد الأول – العدد الأول

يناير ٢٠١٦ م – ربيع الآخر ١٤٣٧هـ

ejournal.nbu.edu.sa
h.journal@nbu.edu.sa
h.journal.nbu@gmail.com

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية

التعريف بالمجلة

تعنى المجلة بنشر البحوث والدراسات العلمية الأصيلة في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية، باللغتين العربية والإنجليزية، كما تهتم بنشر جميع ما له علاقة بعرض الكتب ومراجعتها أو ترجمتها، وملخصات الرسائل العلمية، وتقارير المؤتمرات والندوات العلمية، وتصدر مرتين في السنة (يناير - يوليو).

الرؤيــــــة

الريادة في نشر البحوث العلمية المحكمة، وتصنيف المجلة ضمن أشهر الدوريات العلمية العالمية.

الرســـالة

نشر البحوث العلمية المحكمة في مجال العلوم الإنسانية وفق معايير عالمية متميزة.

أهداف المجلة

١) أن تكون المجلة مرجعًا علميًا للباحثين في العلوم الإنسانية.
٢) تلبية حاجة الباحثين إلى نشر بحوثهم العلمية، وإبراز مجهوداتهم البحثية على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية.
٣) المشاركة في بناء مجتمع المعرفة بنشر البحوث الرصينة التي تؤدي إلى تنمية المجتمع.
٤) تغطية أعمال المؤتمرات العلمية المحكمة.

شروط قبول البحث:

١) الأصالة والابتكار، وسلامة المنهج والاتجاه.
٢) الالتزام بالمناهج والأدوات والوسائل العلمية المتبعة في مجاله .
٣) الدقة في التوثيق والمصادر والمراجع والتخريج.
٤) سلامة اللغة.
٥) أن يكون غير منشور أو مقدم للنشر في أي مكان آخر.
٦) أن يكون البحث المستل من الرسائل العلمية غير منشور أو مقدم للنشر، وأن يشير الباحث إلى أنه مستلٌ من رسالةٍ علميةٍ.

للمراســلة

(رئيس تحرير مجلة الشمال للعلوم الإنسانية) ص. ب. ١٣٢١ - عرعر (الرمز البريدي : ٩١٤٣١)
جامعة الحدود الشمالية- عرعر - المملكة العربية السعودية
هاتف : ٠١٤٦٦١٥٤٩٩ فاكس : ٠١٤٦٦١٤٤٣٩

البريد الإلكتروني h.journal@nbu.edu.sa & h.journal.nbu@gmail.com
الموقع الإلكتروني ejournal.nbu.edu.sa

الاشتراك والتبادل

مركز النشر العلمي والتأليف والترجمة - جامعة الحدود الشمالية ، ص. ب. ١٣٢١ - عرعر - الرمز البريدي : ٩١٤٣١
المملكة العربية السعودية
سعر النسخة الواحدة : ١٥ ريالاً سعودياً، أو ما يعادلها بالعملة الأجنبية، يضاف إليها أجور البريد.

ضوابط النص المقدم للنشر

أولاً:

١) ألا تزيد صفحاته عن (٤٥) صفحة من القطع العادي (A4).

٢) أن يحتوي على عنوان البحث وملخص باللغتين العربية والإنجليزية في صفحة واحدة، بحيث لا يزيد عن (٢٠٠) كلمة لكل ملخص، وأن يتضمن البحث كلمات مفتاحيةٍ دالةٍ على التخصص الدقيق للبحث باللغتين، بحيث لا يتجاوز عددها (٦) كلمات توضع بعد نهاية كل ملخص.

٣) أن يذكر اسم المؤلف وجهة عمله وعنوان المراسلة بعد عنوان البحث مباشرة باللغتين العربية والإنجليزية.

٤) أن تقدم البحوث العربية مطبوعة بخط (Simplified Arabic) ، بحجم (١٤) للنصوص في المتن، وبالخط نفسه بحجم (١٢) للهوامش.

٥) أن تقدم البحوث الإنجليزية مطبوعة بخط (Times New Roman) بحجم (١٢) للنصوص في المتن ، وبالخط نفسه بحجم (٩) للهوامش.

٦) كتابة البحث على وجه واحد من الصفحة، مع ترك مسافة ١,٥ بين السطور، وتكون الحواشي ٤ سم على الجوانب الأربعة للصفحة، بما يعادل ١,٥٧ إنش (بوصة).

٧) التزام الترتيب الموضوعي الآتي:

المقدمة: وتكون دالة على موضوع البحث، والهدف منه، ومنسجمة مع ما يَرِدُ في البحث من معلومات وأفكار وحقائق علمية، كما تشير باختصار إلى مشكلة البحث، وأهمية الدراسات السابقة.

العرض: ويتضمن التفاصيل الأساسية لمنهجية البحث، والأدوات والطرق التي تخدم الهدف، وترتب المعلومات حسب أولويتها.

النتائج والمناقشة: ويجب أن تكون واضحة موجزة، مع بيان دلالاتها دون تكرار.

الخاتمة: وتتضمن تلخيصًا موجزًا للموضوع، وما توصل إليه من نتائج، مع ذكر التوصيات والمقترحات.

٨) أن تدرج الرسوم البيانية والأشكال التوضيحية في النص، وتكون باللونين الأبيض والأسود، وترقم ترقيماً متسلسلاً، وتكتب أسماؤها والملاحظات التوضيحية أسفلها.

٩) أن تدرج الجداول في النص، وترقم ترقيماً متسلسلاً، وتكتب أسماؤها أعلاها، وأما الملاحظات التوضيحية فتكتب أسفل الجدول.

١٠) ألاَّ توضع الهوامش أسفل الصفحة إلاَّ عند الضرورة فقط، ويشار إليها برقم أو نجمة، ويكون الخط فيها بحجم (١٢) للعربي و (٩) للإنجليزي.

١١) وضع نماذج من صور الكتاب المخطوط المحقق في مكانها المناسب.

١٢) لا تنشر المجلة أدوات البحث والقياس، وتقوم بحذفها عند طباعة المجلة.

١٣) أن يُراعى في منهج توثيق المصادر والمراجع داخل النص نظام (APA)، وهو نظام يعتمد ذكر الاسم والتاريخ (name/year) داخل المتن، ولا يقبل نظام ترقيم المراجع داخل النص مع وضع الحاشية أسفل الصفحة، وتوضع المصادر والمراجع داخل المتن بين قوسين حسب الأمثلة الآتية: يذكر اسم عائلة المؤلف متبوعا بفاصلة، فسنة النشر، مثلا: (خيري،

١٩٨٥). وفي حالة الاقتباس المباشر يضاف رقم الصفحة مباشرة بعد تاريخ النشر مثلا: (خيري، ١٩٨٥، ص:٣٣). أما إذا كان للمصدر مؤلفان فيذكران مع اتباع الخطوات السابقة مثلا: (القحطاني والعدناني، ١٤٢٦هـ). وإذا زاد عددهم عن اثنين تذكر أسماء عوائلهم أول مرة، مثلا: (زهران والشهري والدوسري، ١٩٩٥)، وإذا تكرر الاقتباس من المصدر نفسه يشار إلى اسم عائلة المؤلف الأول فقط، ويكتب بعده وآخرون مثل: (زهران وآخرون، ١٩٩٥)، على أن تكتب معلومات النشر كاملة في قائمة المصادر.

١٤) تخرج الأحاديث والآثار على النحو الآتي:

(صحيح البخاري، ج:١، ص: ٥، رقم الحديث ٥١١).

١٥) توضع قائمة المصادر والمراجع في نهاية البحث مرتبة ترتيباً هجائياً حسب اسم العائلة، ووفق نظام (APA)، وبحجم ١٢ للعربي و ٩ للإنجليزي، وترتب البيانات الببليوغرافية على النحو الآتي:

-الاقتباس من كتاب:

الجوير، إبراهيم مبارك. (٢٠٠٩م). الأسرة والمجتمع: دراسات في علم الاجتماع العائلي. ط١. الرياض: دار عالم الكتب.

- **الاقتباس من دورية:**

عودة، أحمد. (٢٠١١). معايير ضمان الجودة المشتقة من المتأثرين بنتائج التقييم في المدرسة: مدخل مقترح لتحفيز الاعتماد والجودة. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٧ (٢)، ١٦٣-١٩٣.

- **الاقتباس من رسالة ماجستير أو دكتوراه:**

القاضي، إيمان عبدالله. (١٤٢٩هـ). النباتات الطبيعية للبيئة الساحلية بين رأسي تنورة والملوح بالمنطقة الشرقية: دراسة في الجغرافيا النباتية وحماية البيئة. (رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب للبنات، جامعة الملك فيصل، الدمام).

- **الاقتباس من الشبكة العنكبوتية (الإنترنت):**

مثال الاقتباس من كتاب:

المزروعي، م. ر، و المدني، م. ف. (٢٠١٠). تقييم الأداء في مؤسسات التعليم العالي. المعرِّف الرقمي (DOI:10.xxxx/xxxx-xxxxxxxx-x)، أو بروتوكول نقل النصوص التشعبي (http://www....)، أو الرقم المعياري الدولي للكتاب (ISBN : 000-0-00-000000-0).

مثال الاقتباس من مقالة في دورية:

المدني، م. ف. (2014). مفهوم الحوار في تقريب وجهات النظر. المجلة البريطانية لتكنولوجيا التعليم، 11 (6)، 225-260. المعرِّف الرقمي (DOI:10.xxxx/xxxx-xxxxxxxx-x) أو بروتوكول نقل النصوص التشعبي (http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111)، أو الرقم المعياري التسلسلي الدولي للمجلة (ISSN : 1467-8535).

١٦) يلتزم الباحث بترجمة (أو رومنة) أسماء المصادر والمراجع العربية إلى اللغة الإنجليزية في قائمة المصادر والمراجع. مثال:

الجبر، سليمان. (١٩٩١م). تقويم طرق تدريس الجغرافيا ومدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم

وتخصصاتهم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الملك سعود- العلوم التربوية، ٣(١)، ١٤٣-١٧٠.

Al-Gabr, S. (1991). The Evaluation of Geography Instruction and the Variety of its Teaching Concerning the Experience, Nationality, and the Field of Study in Intermediate Schools in Saudi Arabia (in Arabic). Journal of King Saud University-Educational Sciences, 3 (1), 143-170.

ثانياً:

الأشياء المطلوب تسليمها:

١) نسخة إلكترونية من البحث بصيغتي (Word) و (Pdf)، وترسلان على البريد الإلكتروني الآتي:

h.journal.nbu@gmail.com و h.journal@nbu.edu.sa

٢) السيرة الذاتية للباحث، متضمنة اسمه باللغتين العربية والإنجليزية، وعنوان عمله الحالي، ورتبته العلمية.

٣) تعبئة النماذج الآتية:

أ- نموذج طلب نشر بحث في المجلة.

ب- نموذج تعهد بأن البحث غير منشور أو مقدم للنشر في مكان آخر.

ثالثاً:

تنبيهات عامة:

١) أصول البحث التي تصل إلى المجلة لا تردّ سواء أنشرت أم لم تنشر.

٢) الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر أصحابها.


2007 – 1428
جامعة الحدود الشمالية
NORTHERN BORDER UNIVERSITY

كلمة معالي مدير الجامعة

بسم الله الرحمن الرحيم

يسرني في هذه الكلمة الافتتاحية للعدد الأول، وهو باكورة إصدار الجامعة العلمي في مجال الأبحاث العلمية المحكمة، أن أزف إلى القارئ الكريم صدوره بحلته العلمية التي آمل أن تحوز رضى الباحثين وطلاب العلم في مختلف التخصصات.

وقد حرصت الجامعة أن تطبق معايير النشر العلمي الرصين على مجلتها العلمية بكل موضوعية، وفق المعايير المعلنة في شروط النشر العلمي . وهو ما حرصت هيئة التحرير مشكورة أن تكون هذه المعايير المعلنة متوافقة مع معايير النشر العالمية. ولا يفوتني في هذا المقام أن أشكر القائمين على هذه المجلة من هيئة تحرير ورئيسها.

آملين أن تستمر هذه المجلة وفق ما خطط لها من حيث الجودة ومقومات البحث العلمي الرصين والتنوع العلمي .

أ. د. سعيد بن عمر آل عمر

مدير جامعة الحدود الشمالية


2007 – 1428
جامعة الحدود الشمالية
NORTHERN BORDER UNIVERSITY

المحتويات

أبحاث العدد

القسم العربي

القسم الإنجليزي


2007 – 1428
جامعة الحدود الشمالية
NORTHERN BORDER UNIVERSITY

أبحاث العدد


2007 – 1428
جامعة الحدود الشمالية
NORTHERN BORDER UNIVERSITY


2007 – 1428
جامعة الحدود الشمالية
NORTHERN BORDER UNIVERSITY

Contents

Articles:

Arabic Section

English Section


2007 – 1428
جامعة الحدود الشمالية
NORTHERN BORDER UNIVERSITY

Rector’s Speech

I feel extreme pleasure to announce the first publication of ‹Journal of the North› which is the first scholarly contribution made by the Northern Border University in the field of refereed academic research. I do aspire that it would reach the satisfaction of the researchers and scholars from a variety of disciplines.

It is worth-mentioning that NBU is keen to adhere to the set standards of scholarly publication in the journal in accordance with the declared publishing terms and guidelines. The editorial board, in turn, made every effort to render the submission guidelines in compliance with the internationally recognized publishing standards.

I would like to take the opportunity to extend my sincere gratitude to all those who worked for the journal - the editorial board and the editor-in-chief, in particular. The journal is hoped to keep its quality-based approach and follow the same course to stick to the high quality standards, scholarly research and scientific diversity.

Prof. Sa’eed bin Omar Al Omar

Rector of Northern Border University

Concerning the Experience, Nationality, and the Field of Study in Intermediate Schools in Saudi Arabia (in Arabic). Journal of King Saud University- Educational Sciences, 3 (1), 143-170.

Required Documents :

Researchers are required to submit the following:

1) An electronic copy of their submissions in two formats: Microsoft Word Document and Pdf, to be sent to the following email:

   h.journal.nbu@gmail.com

   h.journal@nbu.edu.sa

2) The researcher's CV, including his/her full name in Arabic and English, current work address, and academic rank.

3) The researcher must fill out and submit the application for publishing in the Journal of the North, and the Pledge Statement that his/her submission has not been published before or is not submitted for publishing elsewhere.

NB:

1) The submissions received by the Journal will not be returned whether published or not.

2) The published papers reflect only the author's points of view.

- **The bibliography should be arranged as follows:**

- Books

Al Juwayr, Ibrahim Mubarak. (2009). Family and Society: Studies in the Sociology of Family. (1st ed.). Riyadh: Dar Alam Al-Kutub.

- Periodicals

Awda, Ahmad. (2011). Criteria of Quality Assurance Derived from School Assessment Results: An Introduction to Stimulating Quality and Accreditation Implementation. The Jordanian Journal of Educational Science, 7 (2), 163-193.

-M.A. or Ph.D. Thesis

AlQadi, Iman Abdullah. (1429 AH). Natural Plants in a Coastal Environment Between Rassi Tanoura and Elmalouh in the Eastern Region: A Study in Botanical Geography and the Protection of Environment (Unpublished Ph.D. Dissertation, College of Arts for Girls, King Faisal University, Dammam).

- Internet References

Citing an online book

Almazroui, M. R, and Madani, M. F. (2010). Evaluation of Performance in Higher Education Institutions. The Digital Object Identifier (DOI:10.xxxx/xxxx-xxxxxxxx-x), or the Hypertext Transfer Protocol (http://www...), or the International Standard Book Number (ISBN: 000-0-00-000000-0) must be mentioned.

- **Citing an article in a periodical:**

AlMadani, M. F. (2014). The Concept of Debate in Reaching a Compromise. The British Journal of Educational Technology, 11 (6), 225-260 . Digital Object Identifier (DOI:10.xxxx/xxxx-xxxxxxxx-x), or the Hypertext Transfer Protocol (http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111), or the International Standard Serial Number of the journal (ISSN: 1467-8535) must be mentioned.

16) It is the researcher’s responsibility to translate into English the Arabic bibliography.

- **Example:**

الجبر، سليمان. (1991م). تقويم طرق تدريس الجغرافيا ومدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم وتخصصاتهم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الملك سعود- العلوم التربوية، 3(1)، 170-143.

Al-Gabr, S. (1991). The Evaluation of Geography Instruction and the Variety of its Teaching

- **Conclusion:**

It is a brief summary of the research topic, findings, recommendations and suggestions.

8. Figures, diagrams and illustrations should be included in the main text, in black and white, and consecutively numbered and given titles, and explanatory notes beneath them.

9. Tables should be also included in the main text, and consecutively numbered, and given titles, and explanatory notes beneath them.

10. Footnotes should be added at the bottom of each page, when necessary only. They are to be indicated by a number or an asterisk, in 12-font size for Arabic and 9-font size for English.

11. Samples of scanned manuscripts must be included in the proper place of the submission.

12. The Journal of the North does not publish research and measurement tools (instruments). However, they must be included in the submissions for review by reviewers.

13. Documentation must follow the APA style in which both the author's name and year of publishing are mentioned in the main text, i.e. (name, year). Numbering the references inside the main text and adding footnotes is not allowed.

- Researchers' documentation must be as follows: the author's family name followed by a comma and the publishing year like (Khayri, 1985).
- Page numbers are mentioned in the main text in case of quotations, like (Khayri, 1985, p. 33).
- If a work has two authors, they must be cited as shown previously, for example (AL-Qahtani& AL-Adnani, 1426 AH).
- If there are multiple (more than two) authors, their family names must be mentioned for the first time only, like (Zahran, Al-Shihri& Al-Dusari, 1995); if the researcher is quoting the same work several times, the family name of the first author followed by "et. al" [for papers in Engish], and by "وآخرون" [for papers in Arabic] must be used, like (Zahran et al., 1995) / (زهران وآخرون، 1995) . Full publishing data must be mentioned in the bibliography.

14. Hadith documentation must follow the following example: (Sahih Al-Bukhari, vol.1, p.5, hadith number 511).

15. The bibliography, list of all the sources used in the process of researching, must be added in alphabetical order using the author's last name according to the APA style, in 12-font size for Arabic and 9-font size for English.

Publication Regulations

- **Submissiom Guidelines:**

1. Submissions must not exceed 45 pages of plain paper (A4).
2. Submissions must have a title and a summary in both Arabic and English in one page; each summary should not be more than 200 words. The research should include, in both languages, keywords that indicate the field of specialization. The keywords are written below each summary and should not be more than six.
3. The author(s) name(s), affiliation(s) and address must be written immediately below the title of the article, in Arabic and English.
4. Arabic submissions are typed in Simplified Arabic, in 14-font size for the main text, and 12-font size for notes.
5. English submissions are be typed in Times New Roman, in 12- font size for the main text, and 9-font size for notes.
6. Submissions are to be typed on only one side of the sheet, and line spacing should be1.5 cm. Margins should be 4 cm (or 1.57 inches) on all four sides of the page.
7. The research must have the following organization:

- **Introduction :**

It should indicate the topic and aims of the research paper, and be consistent with its ideas, information and the established facts. The research problems(s) and importance of the literature review should be also introduced.

- **Body:**

The research body includes all necessary and basic details of research approach, tools and methods. All stated information should be arranged according to priority.

Find¬ings and Discussion

Research findings should be clear and brief, and the significance of these findings should be elucidated without repetition.

Correspondence

Editor -in- Chief

Journal of the North for Humanities

Northern Border University

P.O.Box - 1321 Arar - 91431

Kingdom of Saudi Arabia

Tel: +966(014)6615499

Fax: 0146614439

h.journal@nbu.edu.sa

h.journal.nbu@gmail.com

Website: ejournal.nbu.edu.sa

Subscription and Exchange

Scientific Publishing center, Northern Border University,

P.O.Box. 1321 Arar 91431

Price for issue: 15 SAR or its equivalent (excluding postage)

Journal of the North for Humaities

About

The Journal of the North is concerned with the publication of original, genuine scholarly studies and researches in humanities and Sociology in Arabic and English. It publishes original papers, review papers, book reviews and translations, abstracts of dissertations, reports of conferences and academic symposia. It is a biannual publication (January and July).

Vision

The journal seeks to achieve leadership in the publication of refereed scientific papers and to rank among the world's most renowned scientific periodicals.

Mission

The mission of the journal is to publish refereed scientific researches in the field of humanities according to well-defined international standards.

Objectives

The Journal of the North aims to:

1. Serve as a scholarly academic reference for researchers in the field of humanities.
2. Meet the needs of researchers, publish their scientific contributions and highlight their efforts at the local, regional and international levels.
3. Participate in building a knowledge community through the publication of research that contributes to the development of society.
4. Cover the refereed works of scientific conferences.

Terms of Submission:

1.Originality, innovation, and soundness of both research methodology and orientation.

2. Sticking to the established research approaches, tools and methodologies in the respective discipline.

3. Accurate documentation.

4. Language accuracy.

5.The contribution must be unpublished or submitted for publication elsewhere.

6.The research extracted from a thesis/dissertation must be unpublished or not submitted for publishing, and the researcher must indicate that the research submitted for publishing in the journal is extracted from a thesis/ dissertation.


2007 – 1428
جامعة الحدود الشمالية
NORTHERN BORDER UNIVERSITY

Journal of the North for Humanities

Refereed Scientific Periodical

Journal of the North for Humanities

Refereed Scientific Periodical

Published by
Seientific Publishing Center
Northern Border University

Volume 1, Issue No. 1
January 2016 / Rabi'II 1437

ejournal.nbu.edu.sa
h.journal@nbu.edu.sa
h.journal.nbu@gmail.com

ISSN: 1658-7006


2007 – 1428
جامعة الحدود الشمالية
NORTHERN BORDER UNIVERSITY



IN THE NAME OF ALLAH,

THE MOST GRACIOUS, THE MOST MERCIFUL



مجلة الشمال للعلوم الإنسانية

تصدر عن

مركز النشر العلمي والتأليف والترجمة في

جامعة الحدود الشمالية

دورية علمية محكمة

المجلد الأول – العدد الثاني

يوليو 2016 م – رمضان 1437هـ

http://ejournal.nbu.edu.sa
h.journal@nbu.edu.sa
h.journal.nbu@gmail.com

طباعة – ردمد: 1658-7006 / إلكتروني – ردمد: 1658-6999

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية

التعريف بالمجلة

تعنى المجلة بنشر البحوث والدراسات العلمية الأصيلة في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية، باللغتين العربية والإنجليزية، كما تهتم بنشر جميع ما له علاقة بعرض الكتب ومراجعتها أو ترجمتها، وملخصات الرسائل العلمية، وتقارير المؤتمرات والندوات العلمية، وتصدر مرتين في السنة (يناير – يوليو).

الرؤيـــــة

الريادة في نشر البحوث العلمية المحكمة، وتصنيف المجلة ضمن أشهر الدوريات العلمية العالمية.

الرســـالة

نشر البحوث العلمية المحكمة في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية وفق معايير عالمية متميزة.

أهداف المجلة

1) أن تكون المجلة مرجعًا علميًا للباحثين في العلوم الإنسانية والاجتماعية.
2) تلبية حاجة الباحثين إلى نشر بحوثهم العلمية، وإبراز مجهوداتهم البحثية على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية.
3) المشاركة في بناء مجتمع المعرفة بنشر البحوث الرصينة التي تؤدي إلى تنمية المجتمع.
4) تغطية أعمال المؤتمرات العلمية المحكمة.

شروط قبول البحث:

1) الأصالة والابتكار، وسلامة المنهج والاتجاه.
2) الالتزام بالمناهج والأدوات والوسائل العلمية المتبعة في مجاله .
3) الدقة في التوثيق والمصادر والمراجع والتخريج.
4) سلامة اللغة.
5) أن يكون غير منشور أو مقدم للنشر في أي مكان آخر.
6) أن يكون البحث المستل من الرسائل العلمية غير منشور أو مقدم للنشر، وأن يشير الباحث إلى أنه مستلٌ من رسالةٍ علمية.

للمراســـلة

(رئيس تحرير مجلة الشمال للعلوم الإنسانية) ص. ب. 1321 - عرعر (الرمز البريدي : 91431)
جامعة الحدود الشمالية- عرعر - المملكة العربية السعودية
هاتف : 0146615499 فاكس : 0146614439

البريد الإلكتروني h.journal@nbu.edu.sa & h.journal.nbu@gmail.com
الموقع الإلكتروني http: / / ejournal.nbu.edu.sa

الاشتراك والتبادل

مركز النشر العلمي والتأليف والترجمة - جامعة الحدود الشمالية ، ص. ب. 1321 - عرعر - الرمز البريدي : 91431
المملكة العربية السعودية
سعر النسخة الواحدة : 15 ريالاً سعودياً، أو ما يعادلها بالعملة الأجنبية، يضاف إليها أجور البريد.





شروط النشر

أولاً – ضوابط النص المقدم للنشر :

1) ألا تزيد صفحاته عن (45) صفحة من القطع العادي (A4).

2) أن يحتوي على عنوان البحث وملخص باللغتين العربية والإنجليزية في صفحة واحدة، بحيث لا يزيد عن (200) كلمة لكل ملخص، وأن يتضمن البحث كلمات مفتاحيةٍ دالةٍ على التخصص الدقيق للبحث باللغتين، بحيث لا يتجاوز عددها (6) كلمات توضع بعد نهاية كل ملخص.

3) أن يذكر اسم المؤلف وجهة عمله وعنوان المراسلة بعد عنوان البحث مباشرة باللغتين العربية والإنجليزية.

4) أن تقدم البحوث العربية مطبوعة بخط (Simplified Arabic) ، بحجم (14) للنصوص في المتن، وبالخط نفسه بحجم (12) للهوامش.

5) أن تقدم البحوث الإنجليزية مطبوعة بخط (Times New Roman) بحجم (12) للنصوص في المتن ، وبالخط نفسه بحجم (9) للهوامش.

6) كتابة البحث على وجه واحد من الصفحة، مع ترك مسافة 1,5 بين السطور، وتكون الحواشي 4 سم على الجوانب الأربعة للصفحة، بما يعادل 1,57 إنش (بوصة).

7) التزام الترتيب الموضوعي الآتي:

المقدمة: وتكون دالة على موضوع البحث، والهدف منه، ومنسجمة مع ما يَرِدُ في البحث من معلومات وأفكار وحقائق علمية، كما تشير باختصار إلى مشكلة البحث، وأهمية الدراسات السابقة.

العرض: ويتضمن التفاصيل الأساسية لمنهجية البحث، والأدوات والطرق التي تخدم الهدف، وترتب المعلومات حسب أولويتها.

النتائج والمناقشة: ويجب أن تكون واضحة موجزة، مع بيان دلالاتها دون تكرار.

الخاتمة: وتتضمن تلخيصًا موجزًا للموضوع، وما توصل إليه من نتائج، مع ذكر التوصيات والمقترحات.

8) أن تدرج الرسوم البيانية والأشكال التوضيحية في النص، وتكون باللونين الأبيض والأسود، وترقم ترقيماً متسلسلاً، وتكتب أسماؤها والملاحظات التوضيحية أسفلها.

9) أن تدرج الجداول في النص، وترقم ترقيماً متسلسلاً، وتكتب أسماؤها أعلاها، وأما الملاحظات التوضيحية فتكتب أسفل الجدول.

10) ألاَّ توضع الهوامش أسفل الصفحة إلاَّ عند الضرورة فقط، ويشار إليها برقم أو نجمة، ويكون الخط فيها بحجم (12) للعربي و (9) للإنجليزي.

11) وضع نماذج من صور الكتاب المخطوط المحقق في مكانها المناسب.

12) لا تنشر المجلة أدوات البحث والقياس، وتقوم بحذفها عند طباعة المجلة.

13) أن يُراعى في منهج توثيق المصادر والمراجع داخل النص نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA)، الإصدار السادس، وهو نظام يعتمد ذكر الاسم والتاريخ (name/year) داخل المتن، ولا يقبل نظام ترقيم المراجع داخل النص مع

وضع الحاشية أسفل الصفحة، وتوضع المصادر والمراجع داخل المتن بين قوسين حسب الأمثلة الآتية: يذكر اسم عائلة المؤلف متبوعا بفاصلة، فسنة النشر، مثلا: (خيري، 1985). وفي حالة الاقتباس المباشر يضاف رقم الصفحة مباشرة بعد تاريخ النشر مثلا: (خيري، 1985، ص:33). أما إذا كان للمصدر مؤلفان فيذكران مع اتباع الخطوات السابقة مثلا: (القحطاني والعدناني، 1426هـ). وإذا زاد عددهم عن اثنين تذكر أسماء عوائلهم أول مرة، مثلا: (زهران والشهري والدوسري، 1995)، وإذا تكرر الاقتباس من المصدر نفسه يشار إلى اسم عائلة المؤلف الأول فقط، ويكتب بعده وآخرون مثل: (زهران وآخرون، 1995)، على أن تكتب معلومات النشر كاملة في قائمة المصادر.

14) تخرج الأحاديث والآثار على النحو الآتي:

(صحيح البخاري، ج:1، ص: 5، رقم الحديث 511).

15) توضع قائمة المصادر والمراجع في نهاية البحث مرتبة ترتيباً هجائياً حسب اسم العائلة، ووفق نظام (APA)، وبحجم 12 للعربي و9 للإنجليزي، وترتب البيانات الببليوغرافية على النحو الآتي:

- **الاقتباس من كتاب:**

الجوير، إبراهيم مبارك. (2009م). الأسرة والمجتمع: دراسات في علم الاجتماع العائلي. ط1. الرياض: دار عالم الكتب.

- **الاقتباس من دورية:**

عودة، أحمد. (2011). معايير ضمان الجودة المشتقة من المتأثرين بنتائج التقييم في المدرسة: مدخل مقترح لتحفيز الاعتماد والجودة. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 7 (2)، 163-193.

- **الاقتباس من رسالة ماجستير أو دكتوراه:**

القاضي، إيمان عبدالله. (1429هـ). النباتات الطبيعية للبيئة الساحلية بين رأسي تنورة والملوح بالمنطقة الشرقية: دراسة في الجغرافيا النباتية وحماية البيئة. (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية الآداب للبنات، الدمام: جامعة الملك فيصل).

- **الاقتباس من الشبكة العنكبوتية (الإنترنت):**

مثال الاقتباس من كتاب:

المزروعي، م. ر، و المدني، م. ف. (2010). تقييم الأداء في مؤسسات التعليم العالي. المعرِّف الرقمي (DOI:10.xxxx/xxxx-xxxxxxxx-x)، أو بروتوكول نقل النصوص التشعبي (http://www....)، أو الرقم المعياري الدولي للكتاب (ISBN : 000-0-00-000000-0).

مثال الاقتباس من مقالة في دورية:

المدني، م. ف. (2014). مفهوم الحوار في تقريب وجهات النظر. المجلة البريطانية لتكنولوجيا التعليم، 11 (6)، 225-260. المعرِّف الرقمي (DOI:10.xxxx/xxxx-xxxxxxxx-x) أو بروتوكول نقل النصوص التشعبي (http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111)، أو الرقم المعياري التسلسلي الدولي للمجلة (ISSN : 1467-8535).

16) يلتزم الباحث بترجمة (أو رومنة) أسماء المصادر والمراجع العربية إلى اللغة الإنجليزية في قائمة المصادر والمراجع. مثال:

الجبر، سليمان. (1991م). تقويم طرق تدريس الجغرافيا ومدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم وتخصصاتهم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السـعودية. مجلة جامعة الملك سـعود- العلوم التربويـة، 3(1)، 143-170.

Al-Gabr, S. (1991). The Evaluation of Geography Instruction and the Variety of its Teaching Concerning the Experience, Nationality, and the Field of Study in Intermediate Schools in Saudi Arabia *(in Arabic). Journal of King Saud University- Educational Sciences, 3* (1), 143-170.

17) تستخدم الأرقام العربية الأصلية (0 ، 1 ، 2 ، 3) في البحث.

18) تؤول جميع حقوق النشر للمجلة في حال إرسال البحث للتحكيم وقبوله للنشر.

ثانياً – الأشياء المطلوب تسليمها:

1) نسخة إلكترونية من البحث بصيغتي (Word) و (Pdf)، وترسلان على البريد الإلكتروني الآتي:

h.journal@nbu.edu.sa و **h.journal.nbu@gmail.com**

2) السيرة الذاتية للباحث، متضمنة اسمه باللغتين العربية والإنجليزية، وعنوان عمله الحالي، ورتبته العلمية.

3) تعبئة النماذج الآتية:

أ- نموذج طلب نشر بحث في المجلة.

ب- نموذج تعهد بأن البحث غير منشور أو مقدم للنشر في مكان آخر.

ثالثاً – تنبيهات عامة:

1) أصول البحث التي تصل إلى المجلة لا تردّ سواء أنشرت أم لم تنشر.

2) الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر أصحابها.


2007 – 1428
جامعة الحدود الشمالية
NORTHERN BORDER UNIVERSITY

المحتويات

الأبحاث باللغة العربية

الأبحاث باللغة الإنجليزية


2007 – 1428
جامعة الحدود الشمالية
NORTHERN BORDER UNIVERSITY

الأبحاث باللغة العربية


2007 – 1428
جامعة الحدود الشمالية
NORTHERN BORDER UNIVERSITY



وزارة التعليم
Ministry of Education

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة الحدود الشمالية
إدارة المشاريع والخدمات العامة

Kingdom of Saudi Arabia
Ministry of Education
Northern Border University
Project And Services

دليل الإجراءات والنماذج لإدارة المشاريع والخدمات العامة

إداري ، هندسي , صيانة , خدمات , أمن وسلامة

2016/1437



كلمة المشرف العام :

انطلاقًا من تطبيق معايير الجودة الشاملة وسعيًا في انتشار العمل المؤسساتي بعيدًا عن الاجتهادات الشخصية والآراء الفردية , يأتي إصدار هذا الدليل الإجرائي الذي يهدف إلى توحيد الإجراءات في إدارة المشاريع والخدمات العامة في أقسامها الأربعة وهي : القسم الهندسي وقسم التشغيل والصيانة وقسم الخدمات العامة وقسم الأمن والسلامة.

وذلك استشعاراً لدور إدارة المشاريع والخدمات العامة الفعال والمباشر في التصميم والإشراف على إنشاء المباني المستعجلة للجامعة وتطوير الفصول الدراسية وإعادة تأهيل الكليات وتجهيز المعامل الحديثة للطلبة , بالإضافة إلى تحسين وتنسيق المواقع العامة في الجامعة ومتابعة خدمات التشغيل والصيانة والأمن والسلامة والخدمات العامة لكافة فروع الجامعة.

وحيث أن المتابعة الشخصية لمعالي مدير الجامعة الأستاذ الدكتور / سعيد بن عمر آل عمر ، كان لها الأثر البالغ في التطوير الإداري والفني ، تتقدم إدارة المشاريع و الخدمات العامة بالشكر والإمتنان إلى معاليه وإلى كل من ساهم في إدارة المشاريع والخدمات العامة بكافة أقسامها .

المشرف العام

على إدارة المشاريع والخدمات العامة

د. م / فارس بن عبدالعزيز الفرائضي



كلمة مدير الإدارة :

الحمد لله وحده والصلاة والسلام على من لا نبي بعده , أما بعد ..

فإن إدارة المشاريع والخدمات العامة ومنذ تأسيسها بقرار معالي مدير الجامعة رقم (1/32/27/ق) وتاريخ 21 / 6 /1432 هـ وهي حريصة على تقديم أفضل الخدمات لجميع قطاعات الجامعة ، حيث بدأت مسيرتها بتنفيذ سلسلة من المشاريع العاجلة وذلك لمعالجة الاحتياجات العاجلة للجامعة وتوفير الحد الأدنى من البنية الأساسية للجامعة وإضافة إلى ذلك عملت الإدارة على تقديم الخدمات المساندة للجامعة من صيانة عامة لمباني الجامعة بالإضافة إلى تقديم خدمات الأمن والسلامة وهذه الخدمات تعتبر من الخدمات المساندة التي لا غنى لأي مؤسسة عنها .

وسعياً من الإدارة في الرقي بخدماتها ووضعها على طريق تطبيق مفهوم الجودة الشاملة في جميع إجراءاتها يأتي هذا الدليل لتوضيح الإجراءات والنماذج المعتمدة في إدارة المشاريع والخدمات العامة ، وذلك بعد القيام بتحليل عميق لجميع المهام المنوطه بالإدارة .

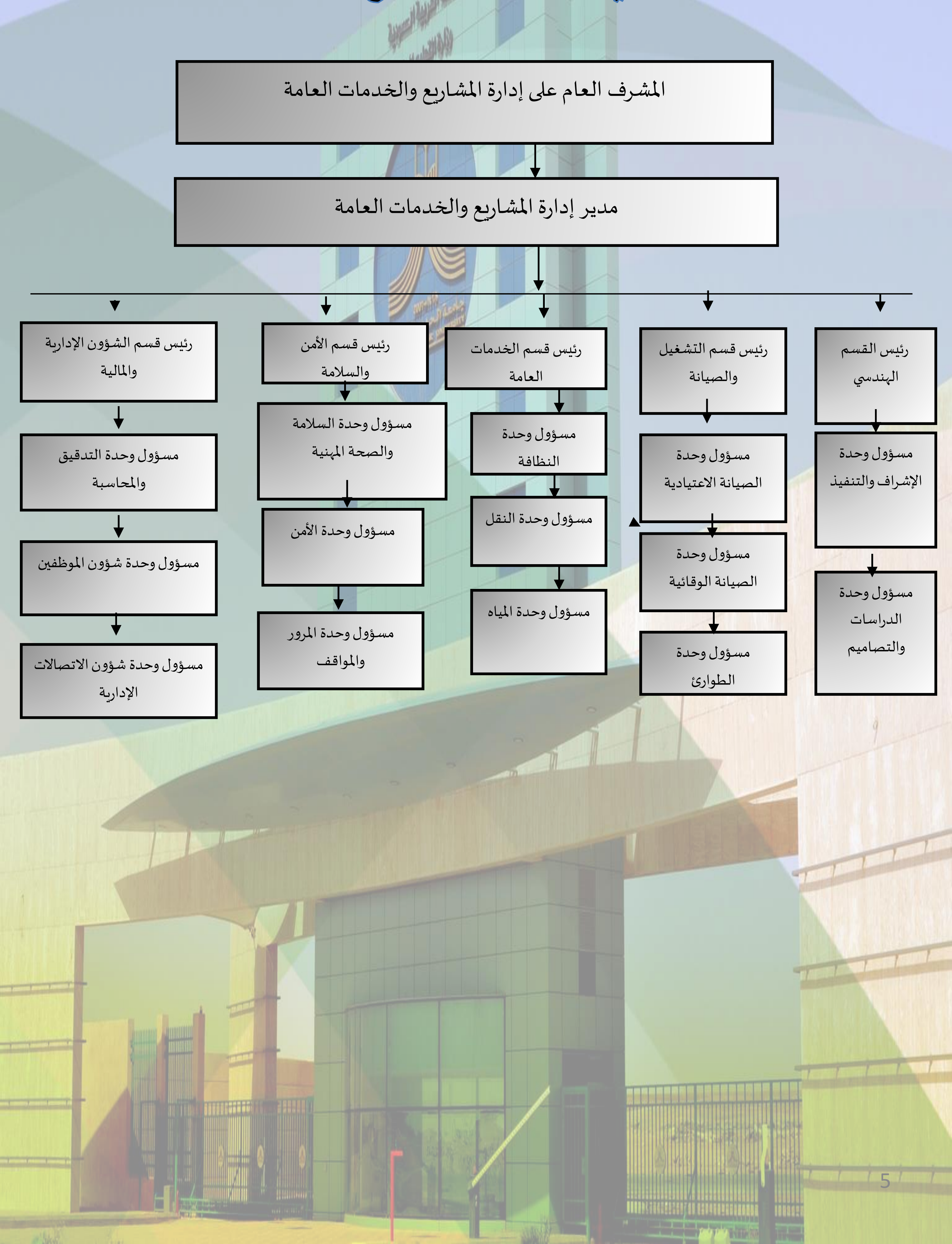
كما لا يفوتني أن أتقدم بالشكر الجزيل لجميع منسوبي الإدارة الذين عملوا بكل جهد لإنجاح هذا العمل في سبيل إظهار الإدارة بالشكل اللائق .

مدير إدارة المشاريع والخدمات العامة

المهندس/ محمد بن تركي العنزي

المحتويات :

الهيكل الإداري لإدارة المشاريع والخدمات العامة





القسم الهندسي

مهام القسم الهندسي

وثيقة المشروع

الدراسات والتصاميم

الإشراف على تنفيذ المشاريع

القسم الهندسي :

- تنفيذ احتياجات الجامعة من المشروعات الإنشائية ومتابعتها بما يخدم برامجها وذلك بالتعاون والتنسيق مع الجهات ذات العلاقة داخل وخارج الجامعة
- حصر المنشآت القائمة حالياً وتقييم فعاليتها في تلبية احتياجات العملية التعليمية
- اعداد التصاميم الهندسية والمواصفات الفنية للمشروعات الإنشائية للجامعة وفروعها (عرعر-رفحاء-طريف)
- دراسة عروض الاستشاريين والمقاولين لتنفيذ المشروعات الإنشائية للجامعة وفروعها
- الإشراف على تنفيذ المشروعات الإنشائية للجامعة ومتابعتها
- إعداد تقارير المتابعة الميدانية عن مشاريع الجامعة تحت التنفيذ متضمنة ما تم إنجازه والمراحل المتبقية والعوائق التي تعترض هذه المشاريع وسبل التغلب عليها

المهندس المدني :

- اعداد التصاميم الهندسية المدنية مثل انشاءات الشوارع والكليات والمرافق متضمنة تقديرات التكلفة وقوائم بالمواد والمواصفات الإنشائية .
- تقويم دراسات الجدوى الهندسية واعداد التقارير والتوصيات حول إمكانية اقامة المشروع
- متابعة تنفيذ الاعمال لدى المهندسين المبتدئين وتوضيح التعليمات ومراجعة العمل خلال مراحل التخطيط والتصميم
- المشاركة في دراسة المناقصات المقدمة من المقاولين بعد مناقشة مطالب التنفيذ والامكانيات المتوفرة لدى كل منهم
- المشاركة في اعداد التوصيات بإرسائها والاشراف على تنفيذ مراحل المشروع ومتابعتها والتأكد من أن العمل يسير طبقا للمواصفات المطلوبة.

المهندس المعماري :

- تخطيط واعداد التصاميم ورسومات للمباني والمنشآت.
- الاشراف على تنفيذ مخطط الموارد الاصلية ومخطط التمديدات الكهربائية وتمديدات السباكة وتفصيل الشبابيك والابواب .
- مراجعة الاعمال خلال عمليات التخطيط والتنفيذ وفي مراحلها النهائية للتأكد من تطابقها مع الخطط والمواصفات المعمارية .
- اعداد تقرير مواصفات المشروع وحساب الكميات وقوائم الموارد واعتمادها .
- تحليل العروض وتقويمها وتحديد العرض المناسب والتوصية بقبولة.



المهندس الميكانيكي :

- اعداد التصميمات الهندسية للمعدات الميكانيكة متضمنة تقديرات وقوائم بالمواد والمواصفات .
- مراجعة عمليات الصيانة للأجهزة والمعدات والاليات قبل اجراء اعادة تشغيلها.
- تأمين الخدمات الهندسية الميكانيكية للجهات التي تتطلب طبيعة عملها ذلك .
- تقديم النصح والمشورة بالنسبة للمتطلبات وتقديرات التكلفة المتعلقة بالمعدات والاليات .
- فحص المعدات والاجهزة والاليات الميكانيكية وتقديم الحلول الصحيحة للاعطال الميكانيكية.

المهندس الكهربائي :

- الإشراف والمشاركة في إعداد تصاميم الأجهزة الكهربائية المختلفة والخطط وتقديرات التكلفة والمواصفات
- القيام بالتفتيش على الأعمال الكهربائية في مشاريع الإنشاء والتجديد للتأكد من مطابقتها للخطط والمواصفات والتعليمات
- إجراء التحقيقات المتعلقة بالمشكلات الكهربائية وإعداد التقارير والتوصيات بشأنها
- الإشراف على صيانة الأجهزة والمعدات الكهربائية بأنواعها المختلفة
- الإتصال والتنسيق مع الإدارات المختلفة ذات العلاقة بالمجالات الكهربائية والإذاعية والإتصالات السلكية واللاسلكية

وثيقة المشروع :

وهي العملية الإدارية لدراسة المشروع والأهداف والخطوات والاعتبارات الخاصة به

أولا: الأهداف والخطوات والاعتبارات الرئيسية لدراسة المشروع

أ- الأهداف الرئيسة :

دراسة المشروع الجديد وفقا لأولويات التنمية ووضع المواصفات والشروط الفنية للمشروع وتحديد التكلفة التقديرية له وخطة تنفيذه تمهيدا لطرحه في منافسة عامة.

ب- الخطوات الرئيسة لدراسة المشروع :

الدراسات التي تقوم بإعدادها الجامعة ممثلة بإدارة المشاريع .

- الدراسة الابتدائية.
- الدراسة التفصيلية.

ج- الاعتبارات الخاصة بالدراسة الابتدائية :

-تجهيز تصور مبدئي عام للمشاريع المقترحة .

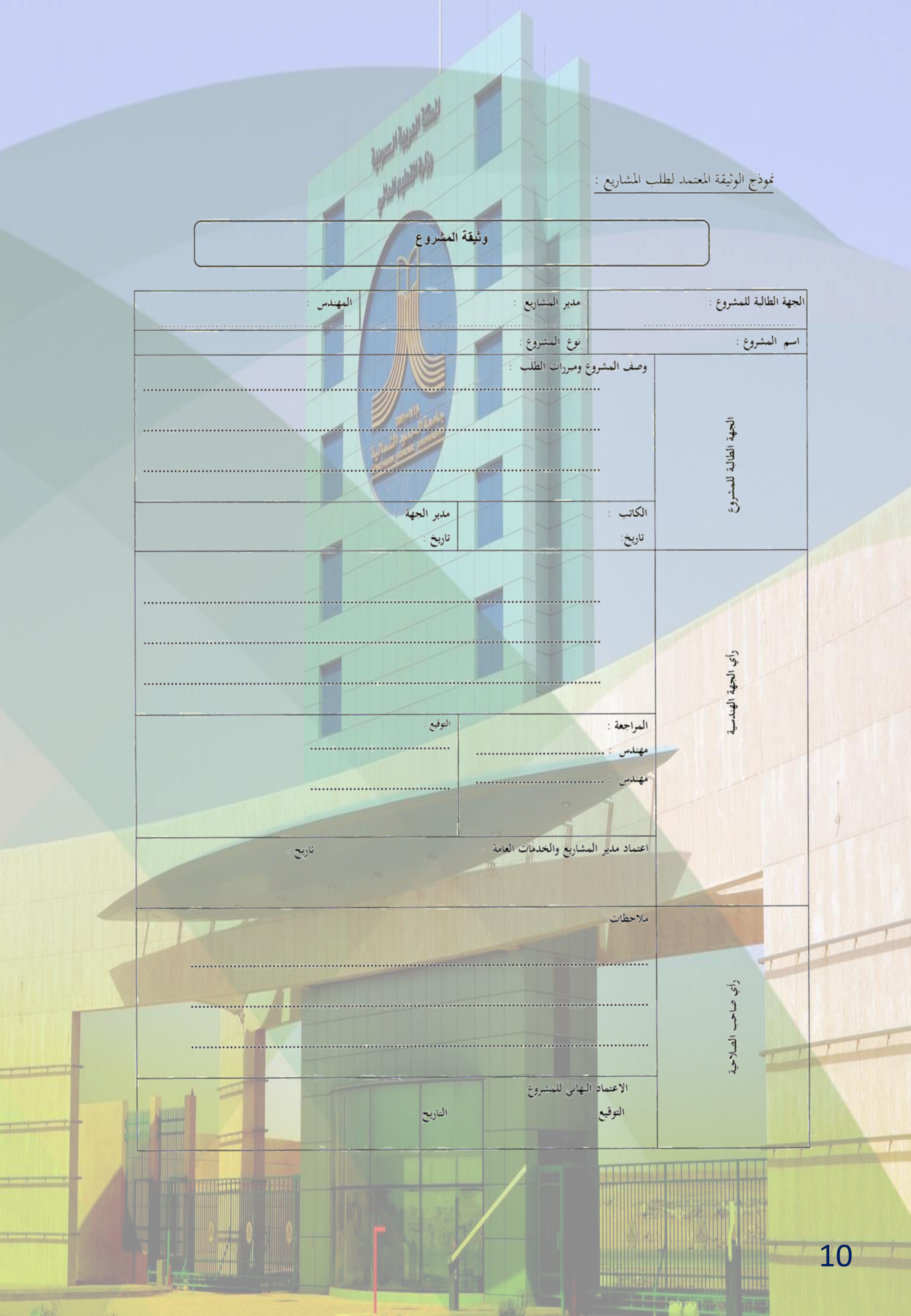
-. دراسة وصف المشروع ومبرراته ورأي القسم الهندسي فيه .

-. توثيق الفكرة والمترتبات للمشروع المقترح لعرضها على صاحب الصلاحية

-. اعتماد القرار النهائي في المشروع المقترح من حيث امكانية اعتماده أو التراجع عنه .

د - الاعتبارات الخاصة بالدراسة التفصيلية :

- إعداد الدراسات التفصيلية حسب الأولويات .
- تجزئة المشروع عند إعداد الدراسة تحسبا لاعتماد جزء من اعتماداته المطلوبة.
- تحديد علاقة المشروع المقترح بالمشروعات التي سبق تنفيذها من قبل نفس الجهة والتي تعتبر مكملة للمشروع.
- تحديد العوائق بموقع المشروع، وتوضيح نوعيتها وكيفية إزالتها والجهة التي تقوم بذلك.
- تحديد عدد الأشخاص المتوقع استفادتهم من هذا المشروع.
- تحديد مدى إمكانية صيانة المشروع مستقبلا من قبل قسم الصيانة , وما هي تقديرات الصيانة المتوقعة.



نموذج الوثيقة المعتمد لطلب المشاريع :

وثيقة المشروع

الجهة الطالبة للمشروع :	مدير المشاريع :	المهندس :
اسم المشروع :	نوع المشروع :	

الجهة الطالبة للمشروع	وصف المشروع ومبررات الطلب :	
	الكاتب : تاريخ:	مدير الجهة : تاريخ :
رأي الجهة الهندسية	....	
	المراجعة : مهندس : .... مهندس :	التوقيع : ....
	اعتماد مدير المشاريع والخدمات العامة :	تاريخ :
رأي صاحب الصلاحية	ملاحظات :	
	الاعتماد النهائي للمشروع : التوقيع :	التاريخ :

الدراسات والتصاميم :

أهم الخطوات المتبعة في مرحلة الدراسات والتصاميم :

- استقبال طلبات المشاريع عن طريق الوثيقة المعتمدة لطلب المشاريع
- إعدادالدراسات الأولية والدراسات والتصاميم النهائية الخاصة بالمشروعات
- دراسة الجدوى للمشاريع وحساب الكميات وتقدير تكاليف التنفيذ
- إعداد المخططات الابتدائية والنهائية والشروط والمواصفات وصيغ عقود التنفيذ
- تقييم الحالة الإنشائية للمباني والمنشآت في الجامعة

الإطار العام لمراحل الدراسة :

- التعرف على موقع المشروع ومناقشة الجهات ذات العلاقة وتحديد متطلباته ونطاق عمله.
- البدء بمراحل تنفيذ الدراسات بدءاً بإعداد البرنامج الزمني المناسب لتنفيذ الدراسة والتصميم.
- دراسة الجدوى للمشروع.
- توزيع المهمات المطلوبة بالدراسة على فرق العمل.
- تكليف الفرق ببدء العمل كل حسب اختصاصه وفي الفترات المحددة لكل منها حسب ما هو محدد في البرنامج الزمني .
- متابعة عمل الفرق بصفة دورية للاطمئنان على سير العمل وضمان التنسيق والتكامل فيما بينها بهدف الحصول على نتائج إيجابية متواترة خلال مراحل الدراسة المختلفة.

سير العمل والاجراءات الخاصة للدراسات والتصاميم :

- انشاء التقارير الدورية والشهرية التي توضح منجزات الدراسات وما يواجهها من معوقات إن وجدت والإجراءات المتخذة بشأنها
- الترتيب لعقد الاجتماعات الدورية مع مدير ادارة المشاريع والخدمات العامة والجهات ذات العلاقة بحضور ذوي الاختصاص ممن شاركوا بالدراسة لإطلاعهم على مجريات الأمور والاستماع إلى آرائهم وتوجيهاتهم في كل ما يخدم المشروع.

مرحلة الدراسة الأولية :

- إعداد المخططات الأولية التي توضح الإطار العام للمشروع .
- معرفة الكلفة التقديرية المتوقعة للمشروع .
- عرض البدائل المتاحة مع توضيح ايجابيات وسلبيات كل منها.

مرحلة الدراسة التفصيلية :

- تنفيذ الدراسة النهائية والتصميم النهائي للمشروع .
- إعداد المخططات النهائية وجداول الكميات والشروط والمواصفات والأسعار التقديرية للمشروع .



المراحل الأساسية للإشراف على المشاريع في القسم الهندسي :

المرحلة التحضيرية :

فور الانتهاء من توقيع عقد المشروع مع المقاول يقوم القسم الهندسي بالإشراف على تنفيذ المشروع بعمل الإجراءات التحضيرية التالية:

مراجعة وثائق العقد :

١ – تتألف وثائق العقد من الوثائق الآتية:

أ - وثيقة العقد الأساسية.

ب - الشروط الخاصة (إن وجدت) .

ج - الشروط العامة.

د - المواصفات الخاصة (إن وجدت).

هـ - المخططات والرسومات.

و - المواصفات العامة.

ز - جداول الكميات وفئات الأسعار.

ح - تقارير التربة. (ان وجدت)

ي - خطاب الترسية أو قبول العرض.

٢ – تشكل هذه الوثائق وحدة متكاملة،وتعتبر كل وثيقة فيها جزءاً من العقد ؛ بحيث تفسر الوثائق المذكورة أعلاه ويتمم بعضها بعضاً.

٣ – في حالة وجود تناقض بين أحكام وثائق العقد ؛ فإن الوثيقة المتقدمة تسود على الوثيقة التي تليها في الترتيب الوارد أعلاه



تسليم الموقع : (نموذج تسليم موقع)

الهدف من هذا الإجراء تسليم الموقع على الطبيعة بنفس المكان والهيئة التي طرح بها المشروع خالياً من عوائق التنفيذ ، ويتم ذلك بموجب محضر يوقع من لجنة فنية تشكل لذلك الغرض بمعرفة صاحب العمل مكونة من مندوب عن صاحب العمل و الجهة المشرفة وبإشتراك المقاول أو مندوبه المفوض ، وذلك بالوقوف على موقع المشروع والتأكد من عدم وجود أي عوائق تمنع البدء في التنفيذ .

ويتم الإجراء مرحلياً كما يلي:

١ -بعد توقيع العقد يقوم صاحب العمل بإخطار المقاول (بموجب خطاب رسمي على عنوانه الموضح بالعقد) يحدد فيه موعد تسليم الموقع له.

٢ -تقوم اللجنة بالوقوف على موقع المشروع ومطابقة مخطط الموقع العام على الموقع المخطط للمشروع ، والتأكد من عدم وجود أي عوائق تمنع البدء في التنفيذ . وفي هذه الحالة يتم تحرير محضر تسليم الموقع على نموذج تسليم موقع المعد لذلك ، ويكون تاريخ تحرير المحضر هو تاريخ تسليم الموقع للمقاول وبداية مدة العقد.

٣ -في حالة وجود عوائق تمنع تسليم الموقع للمقاول فيتم إعداد محضر توضح فيه تلك العوائق ، وبعد قيام الجهة صاحبة المشروع بإزالتها يحدد موعد آخر لتسليم موقع المشروع للمقاول.

٤ -في حالة عدم حضور المقاول أو مندوبه في اليوم المحدد لإستلام الموقع تقوم اللجنة بعمل إجراءاتها العادية ، ويتم تحرير محضر تسليم الموقع كالمعتاد ، ويتم إخطار المقاول بموجب خطاب رسمي بما تم مع تزويده بصورة من المحضر ، ويعتبر تاريخ وقوف اللجنة على الطبيعة هو تاريخ تسليم الموقع للمقاول وبداية مدة العقد.

٥ -يعد المحضر من أصل وعدة صور وتسلم صورة للمقاول.



التنسيق مع الجهات ذات الاختصاص :

القسم الهندسي يقوم بالتنسيق مع الجهات ذات العلاقة للحصول على موافقات الجهات ذات الاختصاص والتي لها علاقة بموضوع العقد ، أو يتطلب العمل المساس بمرافقها داخل موقع العمل ؛ لتسهيل مهام المهندسين والمقاول مثل الحصول على موافقات الجهات المختلفة (مرور – هاتف – كهرباء – مياه – صرف صحي- .... الخ) لتحديد المسارات الخاصة بخطوط الخدمات لتلافيها ما أمكن ، وتحويل ما يتطلب تحويله أو تعديل منسوبه ليتناسب مع المناسيب التصميمية.

سجلات الموقع :

يتم الاتفاق بين القسم الهندسي والمقاول على السجلات المختلفة الضرورية للعمل وحجمها وتصميمها وما يدون بها من الأعمال المنجزة ، وزيارات الموقع وتفاصيل عن القوى العاملة والمعدات والآليات ، وتعليمات الموقع وحالته ومدة التأخير إن وجدت.

البرنامج الزمني لتنفيذ المشروع :

تكون وفقاً للمادة رقم (١٣) من عقد الأشغال العامة التي تنص على:

(على المقاول أن يقدم مع عطائه برنامجاً زمنياً يتضمن ترتيب سير العمل ، والطريقة التي يقترحها لتنفيذ الأعمال ، وكذلك على المقاول أن يقدم إلى المهندس أو ممثل المهندس عندما يطلب منه ذلك أية معلومات تفصيلية خطية تتعلق بالترتيبات اللازمة لإنجاز الأعمال ومعدات الإنشاء ، والأعمال المؤقتة التي يزمع المقاول تقديمها أو إستعمالها أو إنشاءها حسب الأحوال.)

المواد والعينات : (نموذج اعتماد مواد)

يطلب القسم الهندسي من المقاول تقديم عينات المواد المطابقة للمواصفات مرفقاً بها صورة لفقرة المواصفات وفقرة جدول الكميات ، وكذلك الحسابات والشهادات المطلوبة ، وتكون الإجراءات كالتالي:

١ -يقوم المقاول بتعبئة نموذج طلب اعتماد المواد ويقدمه إلى المهندس المشرف مرفقاً به عينات المواد المطلوب اعتمادها.

٢ -يقوم المعنيون بالاعتماد بمراجعة المستندات وفحص العينات والتأكد من أنها مطابقة للمواصفات ومناسبة للمشروع ، وبعد ذلك يتم أخذ أحد الإجراءات التالية:

(أ) تعتمد العينة كما قدمت بدون أية ملاحظات.

(ب) تعتمد العينة مع مراعاة الملاحظات التي تم إبداؤها بدون إعادة التقديم.

(ج) تعتمد العينة مع مراعاة الملاحظات التي تم إبداؤها ولابد من إعادة التقديم.

(د) غير معتمدة للأسباب والملاحظات الموضحة.

ويتم مراعاة ألا تزيد المدة التي تستغرقها الإجراءات عن المدة المنصوص عليها بالعقد.

٣ -يعيد المهندس أو الجهاز المشرف نموذج طلب اعتماد المواد بعد اختيار أحد الإجراءات كما في الفقرة السابقة رقم (2) .

٤ - يقوم المقاول بإتخاذ الإجراءات اللازمة لإعادة التقديم إذا لزم الأمر.

٥ - الإحتفاظ بالعينات المعتمدة في غرفة العينات بالموقع للرجوع إليها في حالة اختلاف المواد الموردة أو عند الاستلام الإبتدائي للمشروع.

٦ -التأكد من سلامة تخزين المواد في أماكن مأمونة لحمايتها من العوامل الجوية ، وبطريقة تضمن استخدامها بالكفاءة المطلوبة وصالحة للاستعمال

7-تنظيم كتالوجات الاجهزة والمواد وحفظها حسب كل تخصص وطبيعة المواد المطولبة للاستفادة منها .

ضبط الجودة النوعية للأعمال :

يعتبر هذا الإجراء من أهم واجبات القسم الهندسي الميدانية خلال سير العمل بالمشروع في مراحله المختلفة للحصول على مستوى الجودة المطلوبة ، والتأكد من مطابقة جميع الأعمال المنفذة للمواصفات والمخططات التنفيذية ، ويتبع في ذلك الإجراءات التالية:

١ -إجراء المعاينة الظاهرية لجميع المواد والأدوات والأجهزة قبل استخدامها في المشروع ، وإجراءالاختبارات الميدانية والمعملية على ما يلزم منها ، ثم اعتمادها طبقاً للمواصفات وشروط العقد.

٢ -إجراء ما يحتاجه لتأكيد الجودة النوعية للأعمال المنفذة حسب المواصفات من معاينات أو اختبارات وقت التنفيذ أو لاحقة له

٣ - رفض جميع الأعمال المنفذة المخالفة للمواصفات والشروط والتقرير عنها ومطالبة المقاول بإصلاحها.

٤ -تدوين نتائج المشاهدات والفحوص والاختبارات بسجل منظم .

الاستلام المرحلي للأعمال:

الهدف من هذا الإجراء هو التأكد من استعمال المقاول للمواد المعتمدة بالإضافة إلى التأكد من عدم تنفيذ أي من الأعمال بطريقة مخالفة للطرق الفنية السليمة التي تكون موضحة بوثائق العقد ، ويجب أن يتم هذا الإجراء بصفة مستمرة طوال فترة تنفيذ المشروع ، ويتبع الخطوات الإجرائية التالية:

١ -يرسل المقاول طلباً لتفتيش الأعمال والمواد إلى المهندس المشرف نموذج رقم(6م) .

٢ -على المهندس القيام بفحص الأعمال والتأكد من أن المواد وتركيبها ومصنعيتها تمت طبقاً لمتطلبات العقد ، وأن التفاوتات لم تتعد المسموح به . وإذا تبين وجود قصور أو اختلاف أو أية ملاحظات فلابد من تدوينها في نموذج الملاحظات.

٣ -يختار المهندس المشرف أحد الإجراءات التالية عند اعتماد الأعمال واستلامها :-

(أ) تعتمد الأعمال كما تم تنفيذها.

(ب) تعتمد الأعمال مع مراعاة الملاحظات التي أبديت ولا ضرورة لإعادة استلامها.

(ج) تعتمد الأعمال باستثناء الأعمال التي أبديت حولها ملاحظات ، ويجب استلامها من جديد.

(د) لا تعتمد الأعمال للأسباب المبينة.

٤ -يجب إجراء الاختبارات اللازمة للمواد والأعمال في المراحل المختلفة كما هو مبين في العقد ووثائقه . وفي حالة عدم وضوح الاختبارات اللازمة ينصح بالرجوع إلى المواصفات العامة واتخاذ الكود السعودي كمرجعية .

٥ - بعد الانتهاء من أعمال التفتيش أو الاختبار يتم اعتمادها وتسليم نسخة منها للمقاول.

٦ – يجب استلام الأعمال المراد تغطيتها بعناية خاصة واعتمادها قبل التغطية.



التقرير الدوري عن سير العمل بالمشروع : (نموذج تقرير دوري)

أهدافه الرئيسية:

-بيان المعلومات المختصرة والمفيدة جداً التي تعطي المسئولين فكرة موجزة عن سير العمل بالمشروع ، والصعوبات التي قد يواجهها وكيفية التغلب عليها.

-يساعد إدارة المتابعة على المتابعة الدورية للمشروع عن كثب. وعلى المهندس المشرف إعداد تقرير فني دوري عن سير العمل يشتمل على كافة الأعمال المنفذة ، والأعمال الجاري تنفيذها ومدى جودتها ومطابقتها للمواصفات ، ونسبة التقدم بالعمل ، ونسبة المدة المنقضية ومستوى التنفيذ ، وتحديد مدى إلتزام المقاول بالجدول الزمني ، وبيان أي تأخير أو تقدم عنه . وعليه إعداد التقرير من واقع التنفيذ الفعلي ، ويكون المهندس المشرف مسؤولاً مباشرة عن إعداد التقرير وصحة ما يدون به.

الاجتماعات الدورية :

يجتمع رئيس القسم الهندسي ومساعديه من مهندسين و مراقبين و مساحين لبحث ومناقشة ما قد يكون هناك من مشاكل في التنفيذ أو معوقات تعرقل سير العمل ، وقد يدعى المقاول لحضور تلك الاجتماعات أو جزء منها ، ومثل هذه الاجتماعات يمكن أن تخفف أو تلغي المكاتبات والمراسلات التي قد تؤدي في بعض الحالات إلى سوء الفهم بين الأطراف المختلفة ، كما أنها عامل مساعد على شرح وجهات النظر وحل المشكلات ودياً وسريعاً ، ويتم إعداد محاضر موثقة وموقعة من جميع الحاضرين ، وتحفظ في ملف خاص لسهولة الرجوع إليها عند الحاجة.



تكون وفقاً للمادة رقم (٤٤) من عقد الأشغال العامة والتي تنص على:
(على المهندس أن يقوم بتحديد القيمة إن وجدت التي يرى أن تضاف أو تحسم من المبلغ المذكور في العطاء بسبب أي عمل زائد أو إضافي جرى تنفيذه أو إلغاؤه بناء على أمره ، ويجري تقويم مثل هذا العمل وفقاً للمعدلات المذكورة في العقد إذا رأى المهندس أنها قابلة للتطبيق . أما إذا كان العقد لا يتضمن أية معدلات تنطبق على العمل الزائد أو الإضافي ؛ فعلى صاحب العمل والمقاول أن يتفقا على تحديد الأسعار العادلة لذلك.)

<u>و يتم اتباع الخطوات الإجرائية التالية:</u>

-دراسة الأعمال المطلوب إضافتها أو حذفها أو استبدالها دراسة وافية وتجهيز مخططاتها وحساب كمياتها وتكاليفها إذا كان لها بنود مماثلة في العقد.

-إذالم يكن لتلك الأعمال بنود مماثلة في العقد (أي أنها بنود مستحدثة) فيخطر المقاول بتلك الأعمال لدراستها و تقديم أسعاره لتنفيذها ، ثم التفاوض معه للوصول للسعر السائد في المنطقة.

-يتم تحديد قيمة البنود والكميات غير المنفذة (الوفورات) لتغطية قيمة البنود والأعمال الإضافية (الزيادات) ويتم إعداد بيان بكمية وقيمة الوفورات والزيادات (نموذج زيادات) وتحديد نسبة قيمة كل منها إلى قيمة العقد.

-يتم تحرير محضر يحدد فيه الأعمال وكمياتها وتكلفتها ومدة تنفيذها إن كان التكليف قد تم في مدة لا تسمح للمقاول بتنفيذ تلك الأعمال أثناء مدة العقد

-يتم رفع كافة المستندات لصاحب الصلاحية للموافقة عليها ، ومن ثم إصدار قرار لتعميد المقاول بتنفيذ تلك الأعمال.



المستخلصات الجارية : (نموذج مستخلص جاري)

يقوم القسم الهندسي بمراجعة المستخلص الدوري المقدم من المقاول من واقع دفاتر الحصر للأعمال المنفذة طبقاً للشروط والمواصفات ، ويتم التوقيع على المستخلص من المقاول أو مندوبه ومن المهندسين

-يقدم المقاول مستخلصاً جارياً بالأعمال التي نفذها مرفقاً به المستندات الدالة على قبول الأعمال المنجزة من جهة الإشراف.

-يقوم القسم الهندسي بمراجعة المستخلص فور استلامه وقبوله في حالة مطابقته أو تدوين الملاحظات التي تمنع قبوله. وفي حالة عدم قبول المستخلص يتم إعادة المستخلص ومستنداته إلى المقاول مع الملاحظات.

-في حالة قبول المستخلص يتم توقيعه من القسم الهندسي ، ثم يرفع إلى الجهة الأعلى للاعتماد مع مراعاة النقاط التالية:

(أ)عمل جدول مستقل للأعمال الإضافية المعتمدة تلحق بالمستخلص ، ويجب التوقيع على جميع كشوفات الأعمال الإضافية المعتمدة من القسم .

(ب) تحسم الغرامات أو الحسميات المختلفة من المستخلص مثل غرامة التأخير وغرامة الإشراف (إذا لزمت) أو أية غرامات أخرى ينص عليها العقد المبرم.

(ج) تصرف للمقاول مستخلصات جارية بقيمة الأعمال التي نفذها فعلاً والمطابقة للشروط والمواصفات بعد قبولها من القسم بحد أقصى ٩٠ % من قيمة العقد.

معاينة الأعمال عند انتهاء مدة العقد: (نموذج معاينة)

يقوم القسم الهندسي عند انتهاء مدة العقد معاينة الأعمال بالمشروع وإعداد تقرير فني يحدد حالة وإمكانية الاستفادة من المشروع من عدمها ، وذلك قبل أسبوعين من نهاية مدة العقد .

في حالة توقع عدم الاستفادة من المشروع عند نهاية مدة العقد يقوم القسم مع مندوب المقاول بمعاينة المشروع ويقررون مستوى ونسبة الإنجاز ، وهل يمكن الاستفادة من المشروع بتلك الحالة ، وتحديد البنود التي تعيق الاستفادة من المشروع ، ويتم إعداد محضر ويتم توقيعه من الأعضاء ويعتمد من مدير إدارة المشاريع و الخدمات العامة.

إذا تقرر عدم إمكانية الاستفادة من المشروع يُبلغ المقاول بذلك ، ويعطى صورة من المحضر ، ويطلب منه سرعة إنجاز الأعمال المتبقية وإخطار إدارة المشاريع و الخدمات العامة عند انتهائها.

في حالة توقع إنهاء المشروع والإستفادة منه في نهاية المدة المحددة في العقد بدون نواقص أو مع وجود نواقص غير جوهرية حسب تقرير المهندس المشرف يتم تشكيل لجنة الاستلام الابتدائي للمشروع.

الاستلام الابتدائي للمشروع : : (نموذج استلام ابتدائي)

يتم الاستلام الابتدائي للمشروع حينما تكتمل جميع الإعمال دون نواقص ، وهو يعني الاستلام الأولي للأعمال كافة حسب ما جاء بعقد المشروع وبعد انتهاء المدة المقررة لتنفيذه (المدة الأصلية + المدة الإضافية المعتمدة) ويمكن استلامه قبل ذلك إذا أنهى المقاول المشروع قبل انتهاء مدة التنفيذ بناءً على خطاب يوجهه إلى صاحب العمل بهذا الخصوص وذلك وفق الإجراءات التالية:

١ -يقدم المقاول خطاباً للجهة صاحبة المشروع يشعرها فيه أنه أنهى جميع الأعمال على الوجه المطلوب وطبقاً لمستندات العقد ، وأنه جاهز لتسليم المشروع إبتدائياً.

٢ -يتم تشكيل لجنة الاستلام الابتدائي من قبل صاحب العمل يكون المهندس أحد أعضائها ، ويحدد تاريخ وقوف اللجنة على الطبيعة .

٣ -يتم إشعار المقاول بموعد وقوف اللجنة على الطبيعة وذلك بناءً على:

أ – طلب المقاول.

ب – تقرير المهندس طبقاً لمعاينة الأعمال المعد قبل نهاية العقد بأسبوعين.

٤ -تقوم لجنة الاستلام بالاطلاع على وثائق ومستندات العقد وهي (العقد وشروطه بما في ذلك المواصفات وجداول الكميات والمخططات - أوامر التغيير - محاضر الإجتماعات وتقارير الاختبار والأداء – التعديلات –المدد الإضافية –محضر المعاينة – أية وثائق أخرى مهمة للاستلام مثل الملاحظات التي جرى إبداؤها أثناء التنفيذ ومدى تلافيها).

٥ – تقوم اللجنة المذكورة بمعاينة الأعمال على الطبيعة وإجراء الاختبارات الضرورية اللازمة لعملية الاستلام ، وكذلك اختبارات الأداء التشغيلي لأعمال التكييف والأعمال الصحية والأعمال الكهربائية وكل ما تراه اللجنة ضرورياً لإستلام جميع الأعمال مثل التحقق من المناسيب والأبعاد الداخلية والخارجية للمبنى والميول الطولية والعرضية ......الخ.

٦ – تقوم اللجنة بعد ذلك بتعبئة نموذج محضر الاستلام الابتدائي ، وتختار إحدى الحالات التالية طبقاً لما استقر عليه الرأي بناء على المعاينة والاختبارات التي أجرتها لاستلام المشروع وهي:

أ – أن جميع الأعمال قد تم تنفيذها بالكامل طبقاً للمخططات والمواصفات والشروط والأصول الفنية ، وعلى ذلك توصي اللجنة باستلام المشروع استلاماً ابتدائياً.

ب – أن جميع الأعمال قد تم تنفيذها طبقاً للمخططات والمواصفات والشروط فيما عدا بعض الملاحظات البسيطة على بعض الإعمال التي يمكن قبولها فنياً مع إجراء حسم مناسب عليها ، أو مع وجود نواقص لم يتم تنفيذها ولا تمنع من الاستفادة من المشروع ولا تؤثر على سلامة المشروع و يمكن الاستغناء عنها وقيمتها لا تزيد عن ٢٠ % من إجمالي قيمة العقد ، وعلى ذلك توصي اللجنة باستلام المشروع ابتدائياً على أن يتم الحسم مقابل الملاحظات و النواقص من المستخلص الختامي.

ج-أن جميع الأعمال قد تم تنفيذها طبقاً للمخططات والمواصفات والشروط فيما عدا بعض الأعمال المبينة في قائمة الملاحظات (يتم إعداد قائمة بالملاحظات) والمرفقة بهذا المحضر ،
والتي يجب على المقاول استكمالها خلال مدة يتفق عليها
وأن هذه الأعمال لا تمنع من الاستفادة من المشروع بحالته الراهنة ، وتوصي اللجنة باستلام المشروع مع التزام المقاول بإنهاء قائمة الملاحظات خلال المدة المحددة ، ومن ثم تقوم اللجنة بالوقوف من جديد على المشروع وكتابة تقرير بشأن تلك الملاحظات.

د – أن كثيراً من الأعمال التي تم تنفيذها عليها ملاحظات كثيرة ، أو أن هناك أعمالاً ناقصة بالمشروع لا يستغني عنها ، وأن المشروع بحالته الراهنة لا يمكن استلامه إبتدائياً لكثرة الملاحظات والنواقص ، وفي هذه الحالة يعتبر هذا المحضر محضراً للمعاينة.

٧ – يتم تحرير محضر الاستلام الابتدائي ويوقع من كافة أعضاء اللجنة ويعطى المقاول صورة منه ، ويلاحظ أنه بمجرد إجراء الاستلام الابتدائي واعتماده من صاحب العمل فإن المقاول يعتبر قد وفى بالتزاماته حسب العقد المبرم ، وأنه يستحق دفع كافة مستحقاته عدا ما يحجز منها حتى إكمال الملاحظات أو ما يحسم نتيجة النواقص وسوء التنفيذ .

٨ – إذا لم تتمكن لجنة الاستلام من إجراء تجربة أعمال التكييف بسبب عدم ملائمة درجة حرارة الجو يتم الإستلام الابتدائي لكافة الأعمال بالمشروع مع تأجيل تجربة التكييف حتى الوقت الملائم قبل انتهاء مدة الضمان.

٩ - يجوز استلام المشروع ابتدائياً بنواقص لا تمنع الاستفادة منه إذا كانت غير جوهرية وضئيلة القيمة وإذا اقتضت المصلحة ذلك.

١٠ – يتبقى على المقاول بعد إجراء الاستلام الابتدائي مسئولية صيانة المشروع وإصلاح ما يظهر خلال سنة الضمان الأولى حتى يتم الاستلام النهائي للمشروع ، كما أنه سيظل مسؤولاً عما قد يظهر من عيوب مستترة لمدة عشر سنوات من تاريخ الاستلام النهائي.

الاستلام النهائي للمشروع : (نموذج استلام نهائي)

١ – يقدم المقاول خطاباً لصاحب العمل يشعره فيه أنه جاهز لتسليم المشروع نهائياً ، ويفضل أن يكون ذلك قبل شهر من الوقت المتوقع لتسليم المشروع نهائياً.

٢ – يتم تشكيل لجنة الاستلام النهائي من قبل القسم الهندسي ، ويحدد تاريخ وقوف اللجنة على موقع المشروع .

٣ - يتم إخطار المقاول رسمياً بموعد وقوف اللجنة على موقع المشروع.

٤ - تقوم لجنة الاستلام بالاطلاع على وثائق المشروع ومحضر الاستلام الابتدائي وما ورد من ملاحظات في محضر الاستلام الابتدائي.

٥ – تقوم اللجنة المذكورة بالمرور على المشروع ومعاينة الأعمال على الطبيعة ، وملاحظة العيوب التي ظهرت أثناء مدة الضمان وغير الناتجة من سوء الاستعمال.

٦ – تقوم اللجنة بعد ذلك بتعبئة نموذج محضر الاستلام النهائي ، وتختار إحدى الحالات التالية طبقاً لما استقر عليه الرأي بناءً على المعاينة:

(أ) أن تكون جميع الأعمال المنفذة مطابقة للمخططات والشروط والمواصفات ، ولم يظهر بالمشروع أية عيوب أو نواقص (يستثنى من ذلك العيوب الناشئة من سوء الاستعمال) وعلى ذلك توصي اللجنة باستلام المشروع استلاماً نهائياً.

(ب) أن تكون قد ظهرت بالمشروع بعض العيوب أو الملاحظات خلال مدة الضمان ليست ناتجة من سوء الاستعمال والتي توضحها اللجنة بقائمة الملاحظات المرفقة بالمحضر ، والتي لا يمكن معها استلام المشروع استلاماً نهائياً ، وفي هذه الحالة توصي اللجنة باعتبار هذا المحضر محضراً للمعاينه ، وعلى المقاول إشعار ادارة المشاريع والخدمات العامة خطياً بموعد الانتهاء من استكماله لجميع الملاحظات المدونة بالمحضر حتى تقف اللجنة ، على المشروع من جديد لإجراء الاستلام النهائي.

٧ – يحرر محضر الاستلام النهائي ويوقع من كافة أعضاء اللجنة ويعطى المقاول صورة ، ويترتب على هذا المحضر تصفية جميع حقوق المقاول طبقاً للنظام.

8-يقوم القسم الهندسي بإرسال أصل محضر الاستلام النهائي للجهة المختصة لاستكمال مستندات الإفراج عن الضمان النهائي (ضمان حسن الأداء) طبقاً للنظام



قسم الصيانة

إجراءات طلبات الصيانة
الأعمال الكهربائية
أعمال السباكة
أعمال السيراميك والبلاط ، والأعمال الجبسية والقواطع وأعمال النجارة والحدادة والألمنيوم
إجراءات إعداد كراسات مشاريع الصيانة

إجراءات طلبات الصيانة:

- إستقبال طلبات الصيانة عن طريق ايقونة طلب صيانة في موقع الجامعة
- فحص الطلب:-
  - أ-رفض الطلب (ارسال إعتذار للجهه مع أسباب الرفض)
  - ب-قبول الطلب (ارسال نسخة للمقاول + نسخة للمشرف
- طباعة الطلب
- توجيه فرقة الصيانة (فحص المشكلة وتحديدها)
- تأمين المواد حسب الحاجة ، فحص جوده المواد ومطابقتها للمواصفات المعتمده
- عمل الصيانة
- إقفال العمل من المشرف + الجهة الطالبة للصيانة.

الأعمال الكهربائية:

- فحص العطل وتحديد المشكلة
- فصل التيار الكهربائي عن الموقع
- وضع كرت عدم التشغيل على القاطع (للسلامة)
- تأريض المعدة المراد صيانتها
- تجهيز المعدات المطلوبة في أعمال الصيانة
- لبس الفني أدوات السلامة (safety shoes . Safety gloves . Helmet Safety
- تجهيز المواد المطلوبة (قطع الغيار)
- عمل الصيانة
- إزالة كرت التشغيل وإعادة التيار من القاطع.

أعمال السباكة:

- فحص العطل وتحديد المشكلة
- فصل خط تمديد المياه
- وضع كرت عدم التشغيل على المحبس
- وضع شريط تحذيري (للسلامة وعدم الإنزلاق)
- تجهيز المعدات المطلوبة في الصيانة
- تجهيز المواد المطلوبة (قطع الغيار)
- لبس الفني أدوات السلامة (safety shoes . Safety gloves . Helmet Safety
- عمل الصيانة
- إزالة كرت عدم التشغيل وإعادة الوضع.

أعمال السيراميك والبلاط ، والأعمال الجبسية والقواطع وأعمال النجارة والحدادة والألمنيوم:

- إعتماد المقايسة (تكلفة العمل)
- اعتماد نوعية المواد وجودتها
- تحديد مدة العمل
- وضع شريط تحذيري على الموقع + لوحات ارشادية
- تجهيز المعدات المطلوبة لإنجاز العمل
- تجهيز المواد اللازمة لإنجاز العمل
- لبس الفني أدوات السلامة (safety shoes . Safety gloves . Helmet Safety
- عمل الصيانة
- إخلاء الموقع وإزالة الأنقاض

إجراءات إعداد كراسات مشاريع الصيانة:

- دراسة الحاجة من المشروع
- اعداد الشروط العامة للجامعة
- اعداد الشروط الخاصة للمشروع
- تحديد الاعمال والمهام المطلوبة بالمشروع
- تحديد الكوادر المطلوبة للمشروع (مسمياتها وشروطها وشهاداتها وخبراتها وإعدادها)
- تحديد البنود المطلوبة للمشروع (سيارات ومعدات وادوات وقطع غيار)
- طباعة الكراسة وختمها
- الإعلان عنها (إدارة المشتريات)
- فتح المظاريف في يوم محدد مع حضور مقدمي العطاءات (لجنة فتح المضاريف)
- الدراسة الفنية للمشروع (اللجنة الفنية)
- ترسية المشروع (لجنة الترسية)



قسم الخدمات العامة

تحضير العمالة
مواد النظافة
المياه
عمليات النقل والتفريغ
الإشراف



تحضير العمالة:

– تحضير العمال من قبل مشرف الشركة.

– تسليمه إلى قسم الخدمات للمشرف عن جميع الحضور.

– تسليمه لرئيس الخدمات.

– إرسال المشرف الحكومي الميداني في جولات غير منظمة.

– تسجيله في المحضر الشهري.

مواد النظافة:

– تفقد مواد وأدوات النظافة في المستودعات وتأمين الناقص منها.

– استلام المشرف من الجهة الطالبة خطابًا يفيد بمواد وأدوات النظافة المطلوبة.

– يكلف مشرف المستودع بعمل سند استلام مواد وأدوات النظافة المطلوبة.

– يصرف المشرف مواد وأدوات النظافة المطلوبة إلى الجهة الطالبة.

- توقيع المستلم على السند ومن ثم أرشفة السند مرفقًا بالطلب في الملف الخاص بكل جهة.

المياه:

مياه البرك:

* يتفقد المشرف البرك والخزانات بشكل يومي للتأكد من ملئها، وفي حال اكتشاف خلوها، يتصل المشرف بالشركة الموردة لتعبئتها والتأكد من تنفيذ ذلك.

مياه الشرب:

– متابعة المشرف المختص أعداد القوارير المملوءة ونفادها، والاتصال بالمورد لملء القوارير الفارغة.

– استلام المشرف من الجهة الطالبة خطابًا يفيد عن عدد القوارير المياه المطلوبة.

– كتابة سند استلام بكمية القوارير المطلوبة وتوقيعه من رئيس قسم الخدمات أو من ينوب عنه.

– تسليم القوارير للجهة الطالبة وتوقيع المستلم على السند.

- يتم أرشفة السند مرفقًا بالطلب في الملف الخاص بكل جهة.

.



– يوجه خطاب رسمي من الجهة الطالبة إلى المشرف العام وبعد الموافقة عليه يتم تحويله إلى رئيس قسم الخدمات العامة.

– يتم توجيه سيارة للنقل مع المشرف الميداني المكلف من قِبَلِ رئيس قسم الخدمات العامة.

– مراقبة المشرف لسير عمليتي النقل والتفريغ بشكل آمن؛ للمحافظة على المنقولات.

الإشراف:

– يحضر المشرف المسئول في موقع إشرافه في تمام الساعة 30 , 7 صباحًا.

– التأكد من وجود جميع العمال وحصر الغائبين وتقييد أسمائهم وإرسالها إلى قسم الخدمات لرفع التقارير اللازمة.

– تفقد مستوى النظافة من حين إلى آخر؛ لضمان إبقاء جميع المواقع في مستوى عال من النظافة وذلك في الأوقات التالية:

المرة الأولى: في تمام الساعة 9,00 صباحًا.

المرة الثانية: في تمام الساعة 30 , 12 ظهرًا.

المرة الثالثة: في الساعة 30 , 2 بعد الظهر.

مع رفع تقرير بمستوى النظافة وتسجيل ملاحظاته في كل مرة

الزراعة :

- إشراف على عمل الزراعة من الري وغرس وقص الأشجار
- تحضير عمال الزراعه
- عملية الري على فترتين صباحي ومسائي
- تسميد وتغيير التربة في المواقع التي تحتاج إلى المعالجة الزراعية .



قسم الأمن السلامة

- شعبة السلامة
- شعبة الأمن

شعبة السلامة :

صيانة وسائل السلامة :

- تعبئة نموذج طلب صيانة من قبل الجهة الطالبة لصيانة الجهاز أو الوسيلة المعنية.
- التأكد من توصيل التيار الكهربائي لأجهزة أنظمة السلامة.
- التأكد من سلامة أنوار الطوارئ و من انها تعمل في حالة فصل التيار الكهربائي.
- التأكد من وجود صندوق الاسعافات الاولية بكامل محتوياته في كل دور .
- التأكد من نظافة ممرات و مخارج الطوارئ و خلوها من المعوقات.

فحص و تعبئة الطفايات :

- التوجه إلى الكلية / الادارة المعنية بالذكر لفحص الطفايات الموجودة بها .
- فحص الطفاية و التأكد من معدل الضغط بداخلها عن طريق مؤشر الضغط (10 : 14 بار) .
- التأكد من صلاحية الطفاية من تاريخ اللاصقة الموضوعة عليها من تاريخ اخر تعبئة (6 أشهر).
- في حالة إنتهاء صلاحية الطفاية يتم إخطار الشركة المتعاقدة مع الجامعة لسحب الطفايات و إعادة تعبئتها و إعادتها مرة أخرى بموجب نموذج سحب و إعادة الطفايات .
- التأكد من تجديد تاريخ التعبئة و فحص مؤشر الضغط بعد عودة الطفايات من الفحص و التعبئة .
- و يندرج تحت اجراءات العمل متابعة و فحص نظام انذار الحرائق (Fire Alarm):-
- يتم التحقق من توصيلات اللوحة و من انها تعمل .
- عمل إنذار في أي منطقة باستخدام دخان وهى(المحاكاة) و ذلك للتحقق من عمل الكواشف و دقتها و استجابة اللوحة لها.
- الصيانة الدورية للكواشف و ذلك لتنظيفها من الأتربة لتفادى الإنذارات الكاذبة شهرياً .
- يجب التحقق من صلاحية Call Points و ذلك بالتأكد من أنها تعمل بشكل جيد.

حالة وجود انذار حريق :

- عند سماع جرس الانذار يتوجب على المشرف التوجه الى اللوحة لمعرفة مكان الانذار .
- سرعة التوجه لمكان الانذار و التأكد ما اذا كان انذار حقيقي او كاذب.
- في حال الإنذار الكاذب نتيجة العبث يقوم المشرف بتعديل الجزئية المسببة للإنذار و عمل إعادة ضبط للوحة .
- في حال الإنذار الحقيقي يتم إخلاء المبنى فورا و مخاطبة الدفاع المدني .
- تجميع الافراد الموجودين بالمبنى في نقاط التجمع لآمنه الموجودة خارج المبنى.
- في حال الحريق الصغير و يمكن السيطرة عليه يتم استخدام الوسائل المتاحة من طفايات و خراطيم الحريق للسيطرة عليه و إخماده.
- في حال الحريق الكبير يتم إخلاء المبنى و اخطار الدفاع المدني.
- الوقوف على ملابسات الحادث و معرفة أسباب الحريق .
- رفع تقرير مفصل عن الحادث من قبل المشرف لرئيس القسم و الذى بدوره يقوم برفع تقرير الى المشرف العام لإيضاح اسباب و ملابسات الحادث .

نظام اطفاء الحريق (Fire Fighting):

- التأكد من التوصيلات الكهربية للنظام .
- فحص صناديق و خراطيم الحريق و محابسها للتأكد من سلامتها و جودتها .
- فحص المضخة ومقياس الضغط و التأكد من سلامة توصيلاتها و من المحابس العمومية مفتوحة .
- التأكد من عمل النظام اوتوماتيكيا و ذلك بتجربة فتح المياه في خرطوم الحريق و متابعة عمل النظام من خلال عدادات الضغط فى المضخة و الضغط داخل الشبكة .

الفحص الدوري للمباني :-

- تعبئة نموذج زيارة للمبنى يوضح فيه اسم و رقم المبنى و تاريخ الزيارة .
- القيام بجولة داخل المبنى لتفقد وسائل السلامة .
- التحقق من صلاحية وسائل السلامة و من تواجدها في الأماكن الصحيحة .
- فحص مخارج الطوارئ و التأكد من خلوها من أي شيء و التأكد من عدم اقفالها .
- التأكد من عدم وجود توصيلات كهربائية خارج الجدران غير معزولة أو ممددة عشوائيا .
- فحص غرفة الكهرباء و التأكد من نظافتها و عدم وضع أى رجيع أو متعلقات بها .
- التحقق من ممرات الطوارئ و خلوها من المعوقات .
- التأكد من عمل أنوار الطوارئ و اللافتات الخاصة بالطوارئ و إرشاداتها .

صندوق الإسعافات الاولية :-

- التأكد من وجود صندوق إسعافات اولية
- التحقق من محتويات الصندوق
- التحقق من سهولة الوصول لصندوق الإسعافات
- التحقق من أن محتويات الصندوق كافية وسارية الصلاحية
- التحقق من أرقام الاتصال بالطوارئ موضحة على الصندوق
- التحقق من سجل محتويات الصندوق .

المعامل :

- التأكد من وجود من قائمة اشتراطات السلامة للتواجد داخل المعمل .
- التأكد من وجود إشارات تحذيرية من المخاطر وارقام الطوارئ موزعة بوضوح في المكان المناسب .
- التأكد من وجود طفايات حريق سارية الصلاحية .
- التأكد من وجود صندوق إسعافات أولية ومحتوياته كاملة .
- التأكد من وجود كواشف الدخان واتأكد من انها تعمل بشكل جيد .
- التأكد من سلامة تخزين اسطوانات الغاز وربطها جيداً بسلسلة لمنع تحريكها .
- التأكد من وصلات الغاز بالأسطوانات ومن سلامتها و أنها لا تهرب الغاز .
- التأكد من التهوية وانها جيدة داخل المعمل .
- التأكد من وجود لاصقة على المواد الكيميائية وحفظها في مكانها المناسب .

الفصول ومكاتب الحاسب (معامل) :-

- تعبئة النموذج الخاص بالكشف على سلامة المعامل
- التأكد من وجود كواشف دخان وأنها تعمل بصورة جيدة .
- التأكد من التهوية داخل الفصل أنها جيدة.
- التأكد من التمديدات الكهربائية مرتبة وأنها مستوعبة للأحمال.
- التأكد من أن الممرات كافية للعبور في حالة الطوارئ .

المصاعد :-

- تعبئة النموذج الخاص بالكشف على سلامة المصاعد
- تتم الزيارة بعد أوقات الدوام للتأكد من خلو المبنى و تتم عملية الفحص .
- فحص عمل المصعد إذا كان يعمل أم لا .
- التأكد من هاتف الطوارئ بالمصعد أنه يعمل أم لا .
- فصل التيار الكهرباء عن المصعد والتأكد من عمل البطاريات الخاصة به .
- التأكد بأن المصعد جيد التهوية .
- التأكد من وجود جرس الطوارئ بالمصعد ومن عمله في حالة انقطاع التيار الكهربائي .

الملاعب الرياضية :-

- يتم تعبئة النموذج الخاص بالكشف على سلامة الملاعب .
- يتم التأكد من أن جميع ابواب المدرجات تعمل بشكل جيد (الطوارئ).
- التأكد مكن خلو الأرضية من أي عائق يؤذي الطلاب .
- التأكد من أن أبواب الطوارئ تعمل بشكل جيد و ذات الدفع الخارجي .

المستودعات :-

- يتم تعبئة النموذج الخاص بالكشف على سلامة المستودعات .
- التأكد من وجود كواشف دخان بالموقع ومن أنها تعمل جيد .
- التأكد من وجود طفايات حريق وتوزيعها بشكل جيد وسريان تاريخ صلاحيتها.
- التأكد من ان التهوية جيدة .
- التأكد من عدم وجود مواد سريعة الإشعال بالموقع (المخزن) .

السلامة من الكهرباء :-

- يتم تعبئة النموذج الخاص بالكشف على سلامة غرف الكهرباء
- التأكد من ان غرف الكهرباء معروف أماكنها .
- التأكد من نظافة غرف الكهرباء وخلوها من أي أثاث .
- التأكد من غلق لوحات الكهرباء و أنها مزودة بالحماية الارضية .
- التأكد من أن جميع القواطع الأوتوماتيكية سليمة ومستوعبة للأحمال

شعبة الأمن :

إجراءات الدخول والخروج للحرم الجامعي.

إصدار تصاريح الدخول للجامعة وهي:.

* تصريح دخول موظف * تصريح دخول طالب. *تصريح دخول مقاول. * تصريح دخول زائر.

شروط إجراءات استخراج تصاريح دخول الجامعة لأعضاء هيئة التدريس والموظفين الرسميين :

- تعبئة نموذج اصدار تصريح دخول للجامعة.
- تعريف موظف (حديث، مختوم من عمادة هيئة أعضاء التدريس وشؤون الموظفين).
- صورة واضحه من الهوية الوطنية وصوره من الإقامة لغير السعوديين .
- صورة من البطاقة الجامعية.
- صورة استمارة السيارة :
- أن تكون السيارة باسم صاحب الطلب.
- تفويض من صاحب السيارة حديث و موقع ومختوم من إدارة المرور(إذا لم يكن هو صاحب السيارة)
- صورة رخصة القيادة (سارية المفعول).

شروط اصدار تصريح دخول للطلاب.

- تعبئة نموذج اصدار تصريح دخول للجامعة.
- صورة من الجدول الدراسي (حديث، مختوم من عميد الكلية المنتسب اليها الطالب).
- تعهد من مرجع الطالب بعدم إخلاء طرفه حتى يتم تسليم التصريح لإدارة الأمن والسلامة.
- صورة من البطاقة الجامعية.
- صورة استمارة السيارة .
- تفويض من صاحب السيارة (في حال عدم إمتلاك الطالب للسيارة) موقع ومختوم من إدارة المرور.
- صورة رخصة القيادة (سارية المفعول).
- صوره من الهوية الوطنية.
- تركيب التصريح يمين الزجاج الامامي للسيارة في الجهة العلوية

إجراءات اصدار التصريح (موظفين / طلاب/ موظفي مقاولين)

- تعبئة النموذج الخاص بإصدار التصاريح ومراجعة قسم الامن والسلامة لاستلام وتركيب التصريح .
- التوقيع على النموذج من جهة صاحب التصريح.
- التوقيع على نموذج التعليمات والأنظمة واللوائح المرورية المعمول بها بالجامعة.
- التوقيع باستلام التصريح من قبل صاحبه.
- تركيب التصريح على يمين الزجاج الامامي للسيارة في الجهة العلوية .

شروط إصدار تصريح خاص لموظفي المقاولين:

- صورة من العقد نسخه طبق الاصل للموظف.
- تعريف موظف من الشركة مختوم وحديث.
- خطاب من الكلية أو العمادة أو الإدارة التي يعمل بها موظف المقاول.
- صورة من الهوية للموظف.
- صورة من رخصة القيادة سارية المفعول.
- صورة من رخصة سير المركبة.
- تفويض من صاحب السيارة موقّع ومختوم من إدارة المرور (في حال عدم إمتلاك الطالب للسيارة).

إجراءات اصدار بطاقة زائر:

- التأكد من هوية الزائر (الهوية الوطنية أو الإقامة لغير السعوديين).
- تسجيل البيانات الشخصية وبيانات السيارة وجهة الزيارة والوقت في سجلات الدخول والخروج.
- وضع وثائق الزائر من بطاقة ورخصة المركبة في المكان المخصص لها في البوابة ومنح الزائر بطاقة زائر لتعليقها في جيب الثوب الأمامي وبطاقة زائر للسيارة تعلق في المرآه الأمامية للسيارة..

المرور والسير:

إجراءات مباشرة حادث مروري(إصابات)

- إبلاغ المسؤول المباشر فوراً لأخذ التوجيه.
- إبلاغ الهلال الاحمر للإ نتقال إلى الموقع ليتم إسعاف المصاب.
- إبلاغ العمليات للإتصال على عمليات المرور وطلب دوريه مرور.
- اعداد محضر بلاغ وتسليم يكتب فيه كل المعلومات عن المصابين وبيانات السيارات .
- يتم تسليم دورية المرور الحالة كاملة بموجب المحضر المعد.

حادث مرور (تلفيات في ممتلكات الجامعة)

- إبلاغ المسؤول المباشر فوراً لأخذ التوجيه.
- معاينة الموقع وتحديد التلفيات وتصويرها.
- إبلاغ العمليات للإتصال على عمليات المرور وطلب دورية مرور.
- إعداد محضر بلاغ وتسليم يذكر فيه التلفيات ومعلومات المتسبب في الحادث.
- اعداد تقرير عن الحادث مع رسم كروكي للموقع ورفعه للمشرف العام على ادارة المشاريع والخدمات العامة.
- إعداد خطاب باسم المشرف العام لقسم التشغيل والصيانة لتقدير تكلفة التلفيات.
- تكليف المتسبب في الحادث بمراجعة إدارة المشاريع والخدمات العامة وإحضار خطاب من إدارة المشاريع والخدمات العامة بإخلاء طرفه فيما يخص التلفيات.

حادث مروري (تلفيات في السيارات فقط)

- إبلاغ المسؤول المباشر فوراً لأخذ التوجيه.
- التأكد من عدم وجود إصابات في الطرفين.
- التأكد من عدم وجود تلفيات في ممتلكات الجامعة.
- تسجيل كافة البيانات عن أصحاب السيارات ومعلومات السيارات.
- إبلاغ العمليات للإتصال على عمليات المرور وطلب دورية مرور .
- تسليم كامل الحالة لدورية المرور.

إجراءات منح مخالفة سير للمركبة داخل الحرم الجامعي.

- تحديد نوع المخالفة وبيانات السيارة كاملة في قسيمة المخالفة.
- وضع المخالفة على زجاج باب السائق.
- تصوير المركبة وهي بحالة المخالفة بعد وضع المخالفة عليها.
- تسليم أصل المخالفة لقسم الأمن والسلامة.
- حصر جميع السيارات المخالفة كل نهاية اسبوع وارسالها بخطاب رسمي لإدارة المرور لتحرير مخالفه مروريه بذلك ويرسل الخطاب مع بداية كل اسبوع.



- التحفّظ على الموقع وعدم لمس أو تحريك أو نقل أي من موجودات موقع السرقة.
- إبلاغ المسؤول المباشر.
- إبلاغ الدوريات الأمنية وإبلاغ الأدلة الجنائية لرفع البصمات.
- ضبط محضر سرقة يوضح فيه الزمان والمكان والجهة التي يعود لها الموقع.
- تسليم الحالة كاملة للدوريات الأمنية.

الاجراءات المتخذة في حالة وجود مشاجرة داخل الحرم الجامعي:

- فض الإشتباك بين الأطراف إن وجد.
- إبعاد المتجمهرين عن الموقع في حالة وجودهم
- تهدئة الأطراف .
- أخذ بياناتهم وضبط المحضر المعد لذلك.
- إبلاغ الدوريات الأمنية .
- التحفظ على أطراف المشاجرة لحين حضور الدورية
- تسليم الحالة للدوريات الأمنية .

الإجراءات المتخذة في حالة نشوب حريق بالموقع.

- إخلاء الأشخاص المعرضين للخطر المباشر .
- إبلاغ الدفاع المدني و تشغيل جرس الإنذار .
- إبلاغ الهلال الاحمر في حالة وجود مصابين.
- إبلاغ مسؤول أو فني السلامة .
- إطفاء الحريق باستعمال طفاية الحريق أو الأدوات المتاحة كخراطيم المياه وأوعية الرمل .

• إجراءات وجود مكاتب مفتوحة خارج الدوام الرسمي.

- تعبئة نموذج.مكتب مفتوح
- إغلاق المكتب وإطفاء أجهزة التكييف والإنارة .
- إعداد خطاب لمدير الادارة التابع إليها المكتب أو ا لمعمل المفتوح مرفقاً به النموذج الخاص بذلك.

• مواقع هامه يجب معرفتها

- تعرف مسبقاً على مكان وجود مخرج الحريق .
- تعرف مسبقاً على مكان وجود طفاية الحريق .
- تعرف مسبقاً على مكان وجود جرس الإنذار .
- تعرف مسبقاً على مكان وجود خراطيم المياه .



الملحقات

-نماذج الشؤون الإدارية والمالية

-نماذج القسم الهندسي

-نماذج قسم الصيانة

نماذج قسم الخدمات

-نماذج قسم الأمن والسلامة



الملحقات

-نماذج القسم الهندسي

نموذج رقم ١ م

محضر تسليم موقع

جامعة الحدود الشمالية الجهة : …………………………………	جهة الإشراف : ………………………………………………	المقاول : ……………………………………………… عنوانه : ………………………………………………
رقم المشروع :	اسم المشروع :	
قيمة العقد : ريال	مدة المشروع :	يوم

أنه في يوم ……… / / ١٤هـ الموافق / / ٢٠ م (………………………………………)

و بناء على (خطاب / تعميد ………………) رقم : ………… تاريخ / / ١٤هـ

قام أعضاء اللجنة بالوقوف على الموقع ومعاينته وقد وجدت الآتي :

١. لا توجد عوائق تمنع المقاول من البدء في العمل وذلك بموجب المخططات المرفقة التي حُددت عليها أماكن وحدات المشروع ومنسوب صفر الموقع ، ويعتبر تاريخ هذا المحضر هو بداية مدة العقد ، وعلى هذا جرى التوقيع .

٢. توجد بعض العوائق كما في الكشف المرفق تمنع تسليم الموقع للمقاول ، وسيعاد تسليم الموقع بعد إزالة هذه العوائق خلال ( ) يوم من تاريخه ، وعلى هذا جرى التوقيع

أعضاء لجنة تسليم الموقع

الاسم	التوقيع	الجهة

الاعتماد :

التوقيع : التاريخ :

الأصل : في ملف المشروع
صورة : للشئون المالية
صورة : لمقاول المشروع
صورة : لقسم المشاريع

نموذج رقم ٢ م

تقرير يومي رقم (   )　　　　　　　　　　تاريخ :   /   /   ١٤هـ

جامعة الحدود الشمالية الجهة :	جهة الإشراف :	المقاول : ....
رقم المشروع :	اسم المشروع :	
قيمة العقد :　　　ريال	مدة المشروع :　　　يوم	تاريخ تسليم الموقع :
الطقس :	الرياح :	درجة الحرارة :

* الجهاز الفني للمقاول والعمالة الموجودة :

المهنة	مهندس	مراقب	مساح	عمالة فنية	عمالة عادية
العدد					

*المواد الموجودة في الموقع (التشوينات) / المعدات

....
....
....
....

مهندس المقاول :

الاسم :　　　　　　　　　　التوقيع :

الأعمال الجارية	مستوى الأداء: جيد	مقبول	غير مقبول

العقبات:..
....
....
....

المهندس المشرف :

الاسم :　　　　　　　　　　التوقيع :

نموذج رقم ٣ م

تقرير أسبوعي رقم (   ) عن المدة من : / / ١٤هـ إلى / / ١٤هـ

جامعة الحدود الشمالية الجهة :	جهة الإشراف :	المقاول : ....
رقم المشروع :	اسم المشروع :	
قيمة العقد : ريال	مدة المشروع : يوم	تاريخ تسليم الموقع :

* الجهاز الفني للمقاول والعمالة الموجودة :

المهنة	مهندس	مراقب	مساح	عمالة فنية	عمالة عادية
العدد					

* المواد الموجودة في الموقع (التشوينات)/ المعدات

....

....

....

الأعمال الجارية	مستوى الأداء: جيد	مقبول	غير مقبول
	☐	☐	☐
	☐	☐	☐
	☐	☐	☐
	☐	☐	☐
	☐	☐	☐
	☐	☐	☐

نسبة الأعمال المنجزة (%)

نسبة المدة المنقضية (%)

***العقبات:**..

....

....

المهندس المشرف :

الاسم : **التوقيع :**

نموذج رقم ٤ م

تقرير شهري رقم (   )

جامعة الحدود الشمالية الجهة :	جهة الإشراف :	المقاول : ....

رقم المشروع :   اسم المشروع :

قيمة العقد :   ريال   مدة المشروع :   يوم

تاريخ تسليم الموقع :   تاريخ الاستلام الابتدائي المقرر:

الأعمال الجارية	مستوى الأداء: جيد	مقبول	غير مقبول
	☐	☐	☐
	☐	☐	☐
	☐	☐	☐
	☐	☐	☐
	☐	☐	☐
	☐	☐	☐

نسبة الأعمال المنجزة : (%)

نسبة المدة المنقضية إلى مدة المشروع : (%)

نسبة المبالغ المنصرفة إلى قيمة العقد : (%)

* الالتزام بالبرنامج الزمني :   حسب البرنامج ☐   متأخر ☐   نسبة التأخير   %

* ملاحظات :
....
....
....
....
....

المهندس المشرف الاسم : التوقيع :	يعتمد : مدير إدارة المشاريع و الخدمات العامة

نموذج رقم ٥ م

تقرير فني دوري رقم (   ) بتاريخ   /   /   ١٤ هـ

جامعة الحدود الشمالية الجهة :	جهة الإشراف :	المقاول : ....
رقم المشروع :	اسم المشروع :	
قيمة العقد : ريال	قيمة العقد المعدلة : ريال	
مدة المشروع (طبقاً للعقد) : يوم	المدة الإضافية المعتمدة : يوم	
تاريخ تسليم الموقع :	تاريخ الاستلام الابتدائي المقرر :	

الأعمال المنجزة ومدى جودتها

مستوى الأداء

	جيد	مقبول	غير مقبول
....	☐	☐	☐
....	☐	☐	☐
....	☐	☐	☐
....	☐	☐	☐
....	☐	☐	☐

الأعمال الجاري العمل بها ومدى جودتها

	جيد	مقبول	غير مقبول
....	☐	☐	☐
....	☐	☐	☐
....	☐	☐	☐
....	☐	☐	☐
....	☐	☐	☐

النسبة المئوية لقيمة الأعمال المنجزة إلى كامل الأعمال المطلوب إنجازها :	(%)
النسبة المئوية لإجمالي قيمة الأعمال المنجزة إلى كامل قيمة المشروع :	(%)

النسبة المئوية للمدة المنقضية إلى كامل المدة : (%)

اعتماد العينات / المخططات طبقاً للجدول الزمني ( ) متأخرة ( ) غير متأخرة

التشوينات الموجودة بالموقع وكمياتها :

....

....

....

الآليات الموجودة بالموقع :

....

....

....

– عدد العمال :

....

....

....

– أسباب التأخير (إن وجدت) :

....

....

....

....

....

الإجراءات المتخذة لإزالة أسباب التأخير :

....

....

....

....

....

الملاحظات : (يجب ذكر جميع الملاحظات والمخالفات الموجودة بالمشروع حتى تاريخه والتي لم يقم المقاول بتلافيها وأية ملاحظات أخرى تفيد تنفيذ المشروع)

....

....

....

....

....

....

....

مهندس جهة الإشراف الاسم : التوقيع :	يعتمد، مدير إدارة المشاريع و الخدمات العامة :

نموذج رقم ٦ م

رقم تسلسلي (   )   (إذن – استلام – تقديمات – اعتمادات)

جامعة الحدود الشمالية الجهة : ………………………………	جهة الإشراف : ………………………………………………	المقاول : ………………………………………………
رقم المشروع :	اسم المشروع :	
قيمة العقد :	ريال	مدة المشروع : يوم

إذن	☐	استلام	☐	تقديمات	مخططات : مواد :	اعتمادات	☐

المقاول	وصف : …………………………………………………………… …………………………………………………………… …………………………………………………………… …………………………………………………………… ……………………………………………………………	
	راجعها : مهندس : تاريخ	مدير المشروع : تاريخ :
جهة الإشراف	ملاحظات :	
	المراجعة : مهندس : …………………… مهندس : …………………… مهندس : ……………………	…………………………………………… …………………………………………… ……………………………………………
	مدير المشروع :	تاريخ :
مدير إدارة المشاريع و الخدمات العامة	ملاحظات : …………………………………………………………… …………………………………………………………… …………………………………………………………… …………………………………………………………… ……………………………………………………………	
	الاعتماد : التوقيع :	التاريخ :

نموذج رقم ٧ م

اختبارات الخرسانة

جامعة الحدود الشمالية الجهة : .... تقرير رقم ( )	جهة الإشراف :...............	المقاول :...............
رقم المشروع :	اسم المشروع :	
موقع المشروع :	نوع المشروع :	

المنشأ المراد صبه		الهبوط الفعلي (سم)	
الجزء المراد صبه		درجة حرارة الخرسانة	
مورّد الخرسانة		نوع الأسمنت –كمية الأسمنت(كجم/م٣)	
نوع الخرسانة		نسبة الماء إلى الأسمنت	
الكمية المصبوبة (م٣)		نوع الإضافات – الكمية (لتر / م٣)	

نوع العينة	مكعب ☐	اسطوانة ☐

رقم العينة							
كثافة العينة (جرام/سم٣)							
تاريخ الصب							
تاريخ الاختبار بعد ٧ أيام							
تاريخ الاختبار بعد ٢٨ يوم							
مساحة سطح العينة (سم٢)							
حمل الكسر (كجم)							
إجهـــــاد الخرسانة	بعد ٧ أيام (كجم/سم٢)						
	بعد ٢٨ يوم (كجم/سم٢)						
الإجهاد المطلوب (كجم/سم٢)							

مهندس المقاول : الاسم : التوقيع :	مهندس جهة الإشراف : الاسم : التوقيع :	رئيس البلدية / مدير إدارة ....

نموذج رقم ٨ م

مستخلص جاري رقم (   ) / ختامي

جامعة الحدود الشمالية الجهة :	جهة الإشراف :	المقاول : ....

رقم المشروع :	اسم المشروع :
قيمة العقد : ريال	قيمة العقد المعدلة : ريال
مدة المشروع : يوم	المدة الإضافية المعتمدة : يوم
تاريخ تسليم الموقع : / / ١٤ هـ	تاريخ الاستلام الابتدائي المقرر : / / ١٤هـ
مدة التأخير : يوم	سريان الضمان : (ساري) — (غير ساري)

مستخلص جاري رقم (   ) / ختامي   عن المدة : من / / ١٤هـ حتى / / ١٤هـ

الحسومات	
. حسم تخفيض بموجب عطاء المقاول : ريال	
. حسم سلفة مقدمة (%) : ريال	إجمالي الأعمال الاعتيادية ريال
. حسم غرامة تأخير : ريال	إجمالي الأعمال الكهربائية ريال
. حسم غرامة إشراف : ريال	إجمالي الأعمال الميكانيكية ريال
. حسم غرامة عدم تواجد مهندس أو مراقب : ريال	
. حسومات أخرى : ريال	
. حسم ما سبق صرفه : ريال	
إجمالي الحسومات : ريال	إجمالي أعمال المستخلص : ريال

إجمالي المبلغ المستحق صرفه للمقاول : (فقط .... ريال)

نسبة الأعمال المنجزة حتى تاريخه : %

نسبة المدة المنقضية لكامل المشروع : %

مهندس المقاول :

الاسم :

التوقيع :

المدقق :

الاسم :

التوقيع :

مدير إدارة المشاريع و الخدمات العامة الاسم : التوقيع :	المشرف العام على إدارة المشاريع و الخدمات العامة الإسم: التوقيع:

صفحة رقم .... من ....

نموذج رقم ٩ م

جدول الكميات المعدل رقم (   )

جامعة الحدود الشمالية الجهة :	جهة الإشراف :	المقاول : ....
رقم المشروع :	اسم المشروع :	
قيمة العقد : ريال	مدة المشروع : يوم	
تاريخ تسليم الموقع :	تاريخ الاستلام الابتدائي المقرر :	

م	رقم البند	بيان الأعمال	الوحدة	السعر	كمية العقد الأساسية	إجمالي السعر		الكمية بعد التعديل	إجمالي السعر للكمية المعدلة		المتوفر		الزائد	
						هـ	ريال		هـ	ريال	هـ	ريال	هـ	ريال
إجمالي قيمة الأعمال المتوفرة والزائدة														

. قيمة الأعمال المتوفرة : ريال

. قيمة الأعمال الزائدة : ريال

مهندس المقاول	مهندس جهة الإشراف	مهندس جهة الإشراف

الاعتماد :

التوقيع :   التاريخ :

نموذج رقم ١٠ م

أمر تغيير رقم (   )

جامعة الحدود الشمالية الجهة :	جهة الإشراف :	المقاول : ....

بناء على طلب :

إلى :   تاريخ :   /   /   ١٤هـ   الموافق   /   /   ٢٠ م

رقم المشروع :	اسم المشروع :
قيمة العقد : ريال	مدة المشروع : يوم
تاريخ تسليم الموقع :	تاريخ الاستلام الابتدائي المقرر :

نرجو التكرم بعمل التغييرات الآتية في العقد :.

....

....

....

....

....

....

....

قيمة العقد قبل أمر التغيير المطلوب :	ريال
قيمة أمر التغيير المطلوب (زيادة . نقصان) :	ريال
قيمة أوامر التغيير السابقة (بما فيها هذا الأمر) :	ريال
قيمة العقد المعدلة (بعد اعتماد هذا التغيير) :	ريال
مدة العقد المقترحة (بعد اعتماد هذا التغيير) :	يوم
تاريخ نهاية العقد المقترحة (بعد اعتماد هذا التغيير) :	/ / ١٤هـ

مندوب المقاول	مهندس جهة الإشراف	مهندس إدارة المشاريع و الخدمات العامة
الاسم :	الاسم :	الاسم :
التوقيع :	التوقيع :	التوقيع :
التاريخ :	التاريخ :	التاريخ :

الاعتماد :

التوقيع :   التاريخ :

نموذج رقم ١١ م

محضر اجتماع

جامعة الحدود الشمالية الجهة :	جهة الإشراف :	المقاول : ....
رقم المشروع :	اسم المشروع :	
قيمة العقد : ريال	مدة المشروع : يوم	
تاريخ الاجتماع :	مكان الاجتماع :	

الحضور : الاسم الجهة

....

....

....

الموضوعات :

....

....

....

....

....

التوصيات والقرارات :

....

....

....

....

....

....

الاسم	التوقيع
....	....
....	....
....	....
....	....

نموذج رقم ١٢ م

محضر معاينة : نهاية مدة المشروع

جامعة الحدود الشمالية الجهة : …………………………	جهة الإشراف : …………………………………………	المقاول : …………………………………………
رقم المشروع :	اسم المشروع :	
قيمة العقد : ريال	مدة المشروع :	يوم
تاريخ تسليم الموقع :	تاريخ الاستلام الابتدائي المقرر :	

أنه في يوم ……… / / ١٤هـ الموافق / / ٢٠م (…………………………………………………)

و بناء على (خطاب / تعميد …………………) رقم : ………… تاريخ / / ١٤ هـ

قام أعضاء اللجنة الموقعون أدناه بمعاينة الأعمال المنفذة على الطبيعة وقد وجدت الآتي :-

١. تم إنجاز جميع الأعمال المطلوبة طبقاً للمخططات والشروط والمواصفات ولا توجد ملاحظات ، ويمكن استلام المشروع ابتدائياً ، وعلى هذا جرى التوقيع . ☐

٢. تم إنجاز جميع الأعمال المطلوبة طبقاً للمخططات والشروط والمواصفات ، ولكن توجد بعض الملاحظات طبقاً للكشف المرفق ، ولا تمنع الاستفادة من المشروع ، ويمكن استلام المشروع ابتدائياً ، وعلى هذا جرى التوقيع . ☐

٣ — أنجز المقاول جزءاً من الأعمال يمكن الاستفادة منها وجدول كمياتها طبقاً للكشف المرفق . ☐

٤ . لم ينجز المقاول جميع الأعمال المطلوبة ، و لا يمكن الاستفادة من المشروع ومرفق كشف بالأعمال المنجزة حتى تاريخه . ☐

أعضاء اللجنة

الاسم	التوقيع	الجهة

الاعتماد :

التوقيع : التاريخ :

نموذج رقم ١٣ م

محضر استلام ابتدائي

جامعة الحدود الشمالية الجهة :	جهة الإشراف :	المقاول : ....
رقم المشروع :	اسم المشروع :	
قيمة العقد : ريال	مدة المشروع :	يوم
تاريخ تسليم الموقع :	تاريخ الاستلام الابتدائي المقرر :	

أنه في يوم .... / / ١٤هـ الموافق / / ٢٠م (....)

و بناء على (خطاب / تعميد ....) رقم :........... تاريخ / / ١٤ هـ

قام أعضاء اللجنة الموقعون أدناه بمعاينة الأعمال المنفذة على الطبيعة وكذلك وثائق المشروع ومحاضر المعاينة ،

وقد وجدت اللجنة الآتي :.

١. جميع الأعمال مطابقة للمخططات وشروط العقد والمواصفات ، وتوصي اللجنة باستلام المشروع ابتدائياً ، ويعتبر يوم ...... تاريخ / / ١٤هـ الموافق / / ٢ م هو تاريخ الاستلام الابتدائي للمشروع ، وعلى هذا جرى التوقيع .

٢. جميع الأعمال مطابقة للمخططات وشروط العقد والمواصفات مع وجود ملاحظات لا تمنع الإستفادة من المشروع . تم الحسم عليها طبقاً للكشف رقم ( ) وملاحظات يتم إنهائها خلال ( ) طبقاً للكشف رقم ( ) ، وتوصي اللجنة باستلام المشروع ابتدائياً ، ويعتبر يوم ...... تاريخ / / ١٤هـ الموافق / / ٢ م هو تاريخ الاستلام الابتدائي للمشروع ، وعلى هذا جرى التوقيع .

٣. بعض الأعمال غير مطابقة للمخططات وشروط العقد والمواصفات طبقاً للكشف المرفق ، وتمنع الاستفادة من المشروع ، وقد تعهد المقاول باستكمالها في مدة ( ) من تاريخه ويعتبر هذا محضر معاينة ، وعلى هذا جرى التوقيع .

أعضاء اللجنة

الاسم	التوقيع	الجهة

الاعتماد :

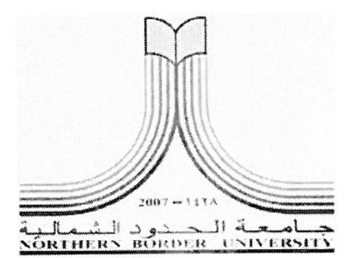
التوقيع : التاريخ :

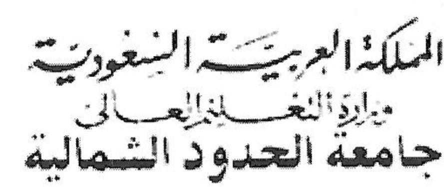


الملحقات

-نماذج قسم الصيانة

Kingdom of Saudi Arabia
Ministry of Higher Education
Northern Border University
Deanship of University-Studies-Female





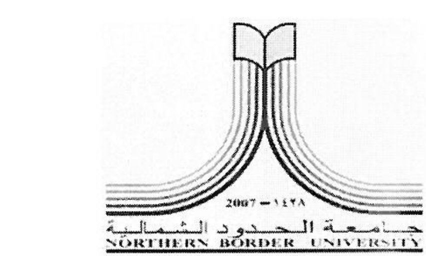
الصيانة الأسبوعية في كليات البنات

كلية (   )

من تاريخ: / / 14 الى / / 14

الصيانة المطلوب إنجازها	الموقع	تم إنجازه	لم يتم

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة الحدود الشمالية
قسم الصيـانة



الـرقـم:
التـاريـخ:
المرفقـات:

تقرير نموذج صيانة دورية

تعبأ من قبل وحدة الصيانة الفنية

اسم المبنى		رقم المبنى		○ معمل رقم ( ) ○ غرفة رقم ( )
		الدور (الطابق)		○ قاعة رقم ( ) ○ أخرى..........................

بيانات الصيانة المطلوبة

اعمــال الصيـــانـــة	تم التنفيذ	لم يتم التنفيذ لإسباب

بيانات خاصة بفريق الصيانة

ملاحظات على احتياجات الصيانة المطلوبة :

- ....
- ....
- ....
- ....
- ....

يعتمد ,,,,

المشرف على الصيانة

الاسم :.......................................

التوقيع :.....................................

توقيع فني الصيانة،،،

الاسم :.......................................

التوقيع :.....................................

التاريخ :.....................................

✓ **بعد الكشف والتوقيع ارسال النموذج إلى رئيس القسم**

توجيهات رئيس قسم التشغيل والصيانة:

-1...
-2...
-3...
-4...
-5...

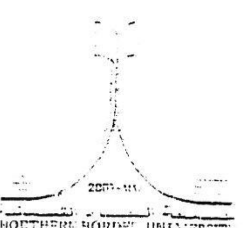
توقيع رئيس القسم:

الاسم:.......................................

التوقيع:.....................................

ثامر المطرفي

KINGDOM OF SAUDI ARABIA
Ministry of Higher Education
NORTHERN BORDERS UNIVERSITY
054



المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة الحدود الشمالية

نموذج صيانة

رقم الطلب /

١ | موقع الصيانة

عرعر ☐ رفحاء ☐ طريف ☐

مبنى : رقم المبنى : الدور : رقم الغرفة :

٢ | معلومات طالب الصيانة

ملاحظة : بعد تعبئة النموذج يسلم لمشرف الصيانة لديكم او يرسل النموذج بصيغة Pdf الى الايميل / om.dept@nbu.edu.sa

الاسم / .... تحويلة /.................جوال /..................

الوقت المناسب لزيارتكم /

يوم : .... التاريخ: .... الفترة المفضلة لزيارتكم : ☐ صباحا ☐ بعد الظهر ☐ مساء

تم تعبئة هذا الطلب يوم .... تاريخ ....

٣ | الصيانة المطلوبة

☐ كهرباء ☐ التكييف ☐ سباكة ☐ الة تصوير

☐ نجارة ☐ دهان ☐ مصعد ☐ اجهزة معامل

☐ اخرى ....

شرح الصيانة المطلوبة : ....

....

٤ | هذا الجزء مخصص للصيانة

اسم المسند الفني : .... قسم : .... التاريخ : ....

☐ طلب تامين مواد تاريخ الطلب : .... تحديد المواد : ....

....

☐ ملاحظة : .... ☐ اعمل اللازم بتاريخ : ....

٥ | افادة صاحب الطلب

مشرف الصيانة المبنى

☐ تم انجاز الصيانة المطلوبة
☐ لم يتم انجازها

تاريخ : ....
التوقيع : ....

ملاحظات على اداء العمل : ....

مع تحيات إدارة المشاريع والخدمات العامة

نموذج رقم (١)
تاريخ 12/2012
....

Encl.................المشفوعات Date ....التاريخ Ref...................

التاريخ / /	الموقع :
كود المصعد :	

غرفة المكائن / المكائن الداخلية	الحالة: غير جيده	الحالة: جيده	
الماكينة			main drive unit
طارة الجر / بكرات وسيطة			traction sheave /divertor pulleys
الفرامل			brakes
مراقب السرعة الزائده			over speed governer
لوحه التحكم / المفاتيح الرئيسية			controller panel / main switches
بئر المصعد			
ابواب الطوابق			landing doors
بكرات الابواب			doors rollers
كوالين الابواب			landing locks
وحدات تحرير الكوالين			locks releases
المثقال			balance weight
السوتشات الحديه			limit switches
السوتشات الحساسة			sonsor switches
الكابل المنبسط			trailing cables
بكرات وسيطة			divertor pulleys
حبال الجر الرئيسية والتثبيتات			main hoist ropes & fixings
حبل البراشوت			governer rope
مفاتيح التحكم اعلي الكابينة			car-top switches
حشو الكابينه			kabin guide shoes
حشو المثقال			car guide shoes
مستوي الزيت			oil level
حد الامان (مانع الزحلقة)			safety edge
حفر البئر			
مفاتيح الامان الكهربيه			elecrtical safety switches
بكرات وسيطة			divertor pulleys
سوستات الكابينه والمثقال			car and balance weight buffers
الصاعدة (الكابينـه)			
الاضاءة			lights
الانتركوم			intercom
المراوح			car fan
مؤشرات الطوابق			position indicators
مشغل الباب			door operator
كونتاكات الكوالين			lock contacts
جرس الانذار			alarm bell
مفاتيح الطلبات			call buttons
التجهيزات الخارجية			
مفاتيح الطلبات			call buttons
المؤشرات			indicators

ملاحظات :

اسم الفني



الملحقات

-نماذج قسم الخدمات

Kingdom of Saudi Arabia Ministry of High Education Northern Boarder University Project management and public services General Services Section		المملكة العربية السعودية وزارة التعليم العالي جامعة الحدود الشمالية إدارة المشاريع و الخدمات العامة قسم الخدمات العامة

نموذج رقم (1)

اسم الموقع: . . . . عدد أدوار المبنى: . . . . عدد العمال: . . . .

الدوام: ☐ صباحي ☐ مسائي

الساعة 9:00

البند		البند		البند		المشرف
المكاتب:		غسل المراحيض	◯	الموكيت والكتب	◯	
الستائر	◯	غسل المغاسل	◯	تواجد قوارير الماء في البرادات	◯	الاسم:........................
الشبابيك	◯	تواجد المعطرات	◯	البوفيه	◯	
الأرفف	◯	تواجد المنظفات	◯	نقل الأثاث المتراكم	◯	التاريخ:__/__/2016م
الدواليب	◯	أخرى عامة:		الأدوات و العربات	◯	
أرضيات المكاتب	◯	الزجاج	◯	براميل الزبالة	◯	
تواجد سلال الزبالة	◯	المصاعد	◯	الواجهات الخارجية	◯	التوقيع:
الأبواب	◯	سلالم الطوارئ	◯	الساحات الأمامية و الخلفية	◯	
قوابض الأبواب	◯	الدرج	◯	المياه في البرك	◯	
دورات المياه:		الجدران	◯	أعمال الزراعة الداخلية و الخارجية	◯	
تواجد المناديل في دورات المياه	◯	الممرات	◯	رش مبيد الحشرات	◯	
تواجد الصابون في الصبانات	◯	السجاد	◯	تم تحضير العمالة	◯	

تقييم جودة النظافة: ....

....

....

الساعة 12:30

البند		البند		البند		المشرف
المكاتب:		غسل المراحيض	◯	الموكيت والكتب	◯	
الستائر	◯	غسل المغاسل	◯	تواجد قوارير الماء في البرادات	◯	الاسم:........................
الشبابيك	◯	تواجد المعطرات	◯	البوفيه	◯	
الأرفف	◯	تواجد المنظفات	◯	نقل الأثاث المتراكم	◯	التاريخ:__/__/2016م
الدواليب	◯	أخرى عامة:		الأدوات و العربات	◯	
أرضيات المكاتب	◯	الزجاج	◯	براميل الزبالة	◯	
تواجد سلال الزبالة	◯	المصاعد	◯	الواجهات الخارجية	◯	التوقيع:
الأبواب	◯	سلالم الطوارئ	◯	الساحات الأمامية و الخلفية	◯	
قوابض الأبواب	◯	الدرج	◯	المياه في البرك	◯	
دورات المياه:		الجدران	◯	أعمال الزراعة الداخلية و الخارجية	◯	
تواجد المناديل في دورات المياه	◯	الممرات	◯	رش مبيد الحشرات	◯	
تواجد الصابون في الصبانات	◯	السجاد	◯	تم تحضير العمالة	◯	

تقييم جودة النظافة: ....

....

....

المراقب الميداني للموقع:

الاسم:..............................

التاريخ:___/___/2016م

التوقيع:

رئيس قسم الخدمات العامة

أ.عبدالله عراج مستباني

ادارة المشاريع والخدمات العامه

نظام الخطه التشغيليه لقسم الخدمات العامه

محضر حضور وانصراف عمال ومشرفين مؤسسة حامد سعود العتيبى للمقاولات – دوام صباحى/مسائى اليوم :-------------- التاريخ : / / 20م

الموقع ( )

#	رقم الهويه	الاسم	الوظيفه	التوقيع	الزمن	التوقيع	الزمن	ملاحظه
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								

رئيس قسم الخدمات العامه

أ/ عبدالله عراج المستبانى

سند استلام مواد نظافة الى....................................... اليوم: بتاريخ: / /1437هـ

م	الصنف	الكمية	الوحدة	ملاحظة
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				

المستلم:

الاسم:...

التاريخ: / / 14هـ

التوقيع:

رئيس قسم الخدمات العامة

أ/ عبد الله عراج المستباني

التقرير اليومى لتوريد المياه

اليوم /

الردود	الموقع	رقم البركه	الساعه	الملاحظات
١				
٢				
٣				
٤				
٥				
٦				
٧				
٨				
٩				
١٠				
١١				
١٢				
١٣				
١٤				
١٥				

التاريخ /

اسم السائق /-------------------------------

ملاحظه هامه :- فى حال عدم وصول كشف توريد المياه بشكل يومى او التقصير يحق لقسم الخدمات اتخاذ الاجراءات القانونيه بحقه .

المشرف على توريد المياه

أ/ صقر مثقال العنزى

رئيس قسم الخدمات العامه

أ/ عبدالله عراج المستبانى



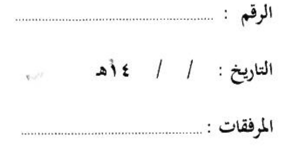
الملحقات

-نماذج قسم الأمن والسلامة

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة الحدود الشمالية

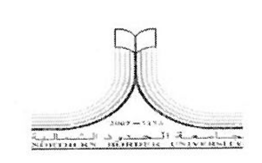
قسم الامن والسلامة



الرقم : ....

التاريخ : / / ١٤هـ

المرفقات : ....



نموذج

وجود مكاتب / قاعات مفتوحة

رجل الأمن	الرقم الوظيفي	اليوم	التاريخ	الساعه
			/ / ١٤هـ	

الموقع: ....

الكلية	رقم المبني	رقم المكتب رقم القاعة	المحتويات الموجودة	تم أقفالها الساعة

المكرم رئيس وحدة / مشرف .... مع التحية

لقد تم طلب المسئول عن المفاتيح ☐ وتم إغلاق المكاتب

☐ لم يتم إغلاق المكتب لعدم وجود المفتاح

التوقيع رجل الأمن : ....

المكرم رئيس وحدة / المدير المناوب .... مع التحية

☐ تم اتخاذ الإجراء بإغلاق المكاتب/ القاعة
☐ تم تكليف حارس لمراقبة المكاتب / قاعة للمحافظة علي المحتويات الموجودة بها
☐ تم تسليم الموقع للفترة المستلمة

رئيس وحدة / المشرف .... التوقيع: ....

المكرم مدير عمليات / رئيس قسم /وحدة ....

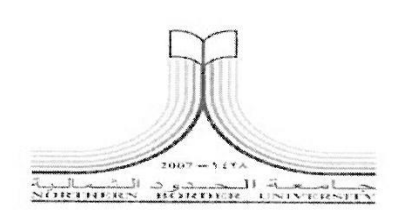
تم اتخاذ الإجراءات أعلاه ....

رئيس وحدة / المدير المناوب .... التوقيع: ....

سعادة المشرف العام على ادارة المشاريع والخدمات العامة

للاطلاع .... التوقيع: ....

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة الحدود الشمالية
(٠٥٤)



□ لأول مره For the first time
□ استبدال Renewal
□ بدل فاقد Replacement

استمارة صرف تصريح دخول الجامعة
For Issuing a Vehicle Entry Permit

□ عضوهيئة تدريس faculty
□ موظف Staff
□ طالب Student

نوع السيارة type of car		موديلها Model		لونها Color		رقم اللوحة Number Plate	
بيانات طالب التصريح – Applicant Data							
الاســـــم Name		الرقم الوظيفة - الأكاديمي ID No.		الوظيفة Job			
مالك السيارة Owner of the car		الصلة Link					
الجهة التابع لها Department		تليفون Telephone		تحويله Ext			

للاستعمال الرسمي

تصريح (استيكر)
□ دائـــم رقم ( ) اعتبارا من : / / ١٤٣٧هـ .
□ مؤقت رقم ( ) اعتبارا من : / / ١٤هـ إلى : / / ١٤هـ

رقم الاستيكر السابق ( ) ....

مع الشكر ،،

مسؤول البطاقات والتصاريح — رئيس قسم الأمن والسلامه

عوض بن سلامه العنـــزي — منور بن سلامه العنـــزي

رقم الهويه/الاقامه : .... التاريخ : / / ١٤٣٦هـ

تعهد

١. لا يسمح بدخول السيارة من بوابة الجامعة التي تحمل التصريح إلا للموظف او الطالب نفسه فقط .
٢. خضوع السيارة لتفتيش عند الدخول والخروج من الجامعة أو متى ما طلب منه من قبل إدارة الأمن والسلامة بالجامعة .
٣. منع السيارة من الدخول والخروج من الجامعة في أي وقت ترى فيه الجهة المسئولة أن من مصلحة الجامعة اللجوء إلى ذلك .
٤. لا يجوز التعويض بتصريح آخر إلا بإثبات فقدان السابق رسميا كإحضار ورقة من المرور كما هو الحال في الحوادث لا سمح الله .
٥. المحافظة التامة والدقيقة على نظام السير داخل ساحة الجامعة والطرق ونظام وقوف السيارات وأتباع إشارات المرور داخل الجامعة .
٦. عدم تجاوز السرعة المسموح بها داخل الجامعة كما هو موضح في إشارات المرور علـى الشـوارع وعـدم الوقـوف فـي الأمـاكن الممنوعـة والأمـاكن المخصصة للغير عدا الموقف المخصص للتصريح.
٧. عدم استخدام المنبه إطلاقا بعد تجاوز البوابة الرئيسية.
٨. مراعاة إيقاف السيارة بشكل نظامي حسب اتجاهات المواقف المخططة مع عدم تجاوز الخطوط المشتركة بين الموقف والآخر .
٩. لا يجوز لصاحب السيارة ترك السيارة داخل الجامعة ولا بالموقف الخاص بها أثناء العطل الرسمية والتمتع بالإجازة فالجامعة غير مسئولة عن أي ضرر قد يحدث للسيارة أو محتويتها .
١٠. في حالة إخلاء الطرف من الجامعة يجب تسليمه التصريح (الاستيكر) لإدارة الأمن والسلامة حيث أنه عهده .

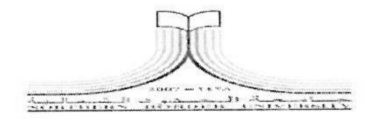
والله الموفق ،،

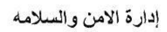
التوقيع بالعلم : ....

Acknowledgement

1. Stickers issued to me are not transferrable; only the card holder himself is allowed to enter.
2. Vehicle is subject to inspection by the KFU Security at entry/exit gates or wherever at the campus.
3. KFU Security may prevent the vehicle from entering or leaving. If need be for the benefit of the university.
4. The permit holder may not enter the places not allocated for him.
5. Replacements of lost permits are only issued by getting an official report confirming the loss, as in the case of road accidents, Allah forbid.
6. Following traffic signals inside the campus and the instructions of locations.
7. Not to exceed the speed limit in the campus as indicated by traffic signals, and not park in prohibited places or others' parking lots.
8. Not to sound the horn once the vehicle has entered the campus.
9. Park the vehicle in a systematic way as indicated by the separating lines between cars.
10. The permit holder may not park the during the summer vacation; the university is not liable for any damage that happens to the car.
11. In case If leaving work at the university, the permit (sticker) shall be returned to KFU Security.

Signature Science : ....




إدارة الامن والسلامه

مخالفات أمنية

اليوم	التاريخ	الوردية	الوقت	الموقع	نوع المخالفة

البيانات الأساسية

الاسم	الرقم المدني / الإقامة	الجنسية	جهة العمل	الجوال
نوع المركبه	رقم اللوحه	الموديل	اللون	ملاحظات

وصف الحالة

....

....

....

الاسم المحرر.................................... التوقيع ....

نعهـــــــد ....

....

....

....

....

الاسم.................................... التوقيع..............................

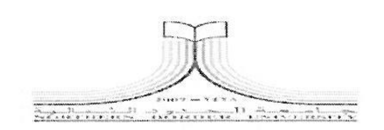
الاسم المحرر	التوقيع	اسم مدير الوحدة / المشرف	التوقيع

المكرم مدير عمليات السلامة والأمن مع التحية

◯ خذ علي المذكور تعهداً في الموقع ... لدينا ◯ أستكمال الإجراء لدي الإدارة

◯ خذ على ولي أمر المذكور تعهد بعدم التكرار في الموقع ... لدينا ◯ هروب المذكور

المدير المناوب.................................... التوقيع..............................



تسليم حادث للدوريات الأمنية

تم استلام الحادث المروري الذي وقع داخل المدينة الجامعية والموضح بياناته أدناه

الطرف الأول

الاســـــم: ....

الجنسيـــة : ....

رقم الرخصة : ....

نوع السيـارة : .... الموديل ....

رقم اللوحـــة : .... اللون ....

المالـــــك : ....

الطرف الثاني

الاســـم : ....

الجنسيـــة : ....

رقم الرخصة : ....

نوع السيارة : .... الموديل ....

رقم اللوحـــة : .... اللون ....

المالـــــك : ....

الطرف الثالث

الاســـــم: ....

الجنسيـــة : ....

رقم الرخصة : ....

نوع السيـارة : .... الموديل ....

رقم اللوحـــة : .... اللون ....

المالـــــك : ....

الطرف الرابع

الاســـم : ....

الجنسيـــة : ....

رقم الرخصة : ....

نوع السيارة : .... الموديل ....

رقم اللوحـــة : .... اللون ....

المالـــــك : ....

مستلم الحادث

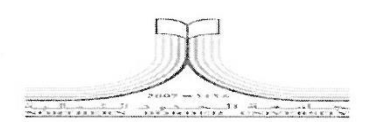
رقم الدورية : ....

الاسم : .... التوقـــع : ....

المشرف على الحادث

الوريــــة : ....

الاســـم : .... الوظيفة : .... التوقيع : ....



نموذج محضر مشاجره

اليوم	التاريخ	الوقت	صباحا	مساء	الوردية
	/ / ١٤هـ				

موقــــع الحدث		الأكاديمية		سكن أعضاء هيئة التدريس		سكن الطلاب		موقع أخر

رقم المبني	الدور	المكتب
شارع/عمارة	رقم فيلا	رقم الشقة / غرفة

موقع اخر : ....

الطــــــــــرف الأول (المبلغ ، المدعي)

موظف		طالب		غير منسوبي الجامعة

الاسم	رقم البطاقة المدنية / الإقامة	رقم الوظيفي / الجامعي	هاتف النقال

جهة العمل	القسم	رقم المكتب/الغرفة	الدور	الهاتف المكتب

رقم المبني	الدور	المكتب

....

....

التوقيع : ....

الطــــــــــرف الثاني (المدعي علية)

موظف		طالب		غير منسوبي الجامعة

الاسم	رقم البطاقة المدنية / الإقامة	رقم الوظيفي / الجامعي	هاتف النقال

جهة العمل	القسم	رقم المكتب/الغرفة	الدور	الهاتف المكتب

رقم المبني	الدور	المكتب

....

....

التوقيع :...

مدير وحدة / المشرف

مع التحية لمدير المناوب
أحالة الأطراف إليكم
للاطلاع واتخاذ ألازم

الاسم	التوقيع	الفترة

الإجراء

☐ هروب :............................ ☐ تنازل :............................

☐ إحالة إلي الشرطة : برقم ....وتاريخ / / ١٤هـ

☐ نقل إلي المستشفي : بسبب بتاريخ / / ١٤هـ الوقت

مدير المناوب التوقيع

Exploring Foreign Language Anxiety among English-Major Undergraduate Students

Elias Bensalem (*)

Northern Border University

(Received 22/05/2016 ; accepted 08/11/2016)

Abstract: This study examined the foreign language (FL) anxiety level of Arabic-speaking university level students learning English as a foreign language (EFL) in Saudi Arabia. Fifty undergraduate English-major students participated in this study. Participants completed the Arabic Foreign Language Anxiety Questionnaire (Al-Saraj, 2014), which is a modified version of Foreign Language Classroom Anxiety Scale (Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986). Findings showed that participants experienced an average level of language anxiety. The main sources of language anxiety were speaking in front of classmates, concern about grades, and worry about being lost in class. In addition, results indicated that there was a significant negative relationship between students' level of anxiety and their test scores. Suggestions about the best strategies to reduce anxiety are offered.

Keywords: Anxiety, Foreign language learning, Language performance.

*****

استكشاف القلق المرتبط بتعلم اللغة الأجنبية لدى الطلاب المتخصصين في اللغة الإنجليزية

إلياس بن سالم (*)

جامعة الحدود الشمالية

(قُدِّم للنشر في 1437/08/15 هـ؛ وقُبِل للنشر في 1438/02/8 هـ)

ملخص البحث: تهدف هذه الدراسة إلى بيان مستوى القلق المرتبط بتعلم اللغة الأجنبية لدى طلاب المستوى الأول الجامعي المتحدثين للغة العربية، والذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في المملكة العربية السعودية، وقد شارك 50 طالب في هذه الدراسة، وكذلك عبأ المشاركون استمارات الإستبانة الخاصة بمستوى القلق اللغوى للغة الأجنبية (Al-Saraj, 2014)، والتي هي نموذج معدل لتدريج القلق المرتبط بتعلم اللغة الأجنبية في الفصل (Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986) ، وأظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى متوسط من القلق اللغوى لدى المشاركين، وكان من بين أسباب هذا القلق: الحديث أمام الأقران، الإهتمام بالدرجات، والقلق من فقد الإنتباه في الفصل، وأشارت نتائج الدراسة أيضا إلى وجود علاقة هامة «سلبية» بين مستوى القلق لدى الطالب ودرجاته في الإختبارات، واختتمت الدراسة باقتراح أفضل الطرق التي تساعد الطلاب على تقليل مستوى القلق لديهم.

الكلمات المفتاحية: القلق، تعلم اللغة الأجنبية، الأداء اللغوي.

(*) للمراسلة:
أستاذ مساعد، قسم اللغات والترجمة، جامعة الحدود الشمالية،
ص.ب. 1321 عرعر 91431، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:
Assistant Professor, Department of Language and Translation, Northern Border University, P.O.BOX 1321, Arar 91431, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: elias.bensalem@nbu.edu.sa



DOI: 10.12816/0031340

juniors, and seniors who spent more years learning Arabic had lower anxiety than freshmen students.

Gender may also have an impact on FLA. Some studies revealed that females have higher levels of FLA than males (Abu-Rabia, 2004; Donovan & MacIntyre, 2005). However, Kitano (2001) reported opposite findings. His study showed that Japanese male students showed a higher level of anxiety than their female counterparts.

Another variable that is linked to language anxiety has to do with the role played by the teacher in the classroom. Abu-Rabia (2004) explored the relationship between teachers' attitudes and EFL students' language anxiety. He concluded that teachers' supportive attitude helped diminish students' levels of anxiety. Similarly, Ewald (2007) reported that teachers' supportive attitudes helped alleviate students' anxiety. The teacher's use of unfamiliar teaching methods can also impact students' anxiety (e.g., Brantmeier, 2005; Stevick, 1980). This finding is especially true in the case of foreign teachers who may use teaching practices not expected among students from another culture (Al-Saraj, 2014). Yan & Horwitz (2008) observed that foreign teachers occasionally shocked Chinese EFL students by establishing an informal student-teacher relationship, which is a deviation from the cultural norms in China. This deviation caused anxiety among Chinese students.

In her study that involved Saudi female college-level students, Al-Saraj (2013) cited teacher-student interactions and teacher behavior as some of the major sources of anxiety among all participants.

The prevalence of anxiety and its effect on student language learning was supported by the findings of a number of studies. MacIntyre, Noels, & Clément. (1997) found that students with FLA have a tendency to underestimate their own abilities, which undermines their performance in class. Bailey (1983) investigated the relationship between anxiety and learners' achievement and found that a high level of anxiety could negatively affect learners' performance. The same results were reported by (Atasheneh & Izadi, 2012; Bailey, Onwuegbuzie & Daley, 2000; Gardner, Tremblay, & Masgoret., 1997; Kondo & Ling, 2004; Tuncer & Dogan, 2015; Yamat & Shirani Bidabadi, 2012).

In another study, Oxford (1999) concluded that anxiety diminishes language learners' achievement "indirectly through worry and self-doubt and directly by reducing participation and creating overt avoidance of the language" (p.60).

Aida (1994) explored the relationship between FLA and performance among a diverse sample of students. Participants included speakers of several different languages, namely Chinese, English, Japanese, Korean, and Spanish. Results revealed a moderate negative correlation between the participants' level of FLA and their overall performance as measured by their course grades.

In a study that involved Chinese students of different majors enrolled in English courses at three universities, Lu & Liu (2011) measured the correlation between FLA and performance in English classes. Results showed a significant, moderate negative relationship between FLA and English performance as measured by the course final exam scores. The same results were reported by Kao & Craigie (2010) who examined the relationship between anxiety and course grades in 101 English-major, Chinese students learning English.

There was only one study (Abu-Ghararah, 1999) that examined the effect of foreign language anxiety on English achievement among Saudi students. This study, which involved 240 secondary and university students in Saudi Arabia, demonstrated a negative correlation between foreign language anxiety and the students' English achievement.

The results of the studies reviewed above were in line with the findings of Horwitz (2001) who reviewed a large body of research and concluded that anxiety is a cause of poor language learning.

The negative impact of anxiety on FL learning is supported by Krashen's (1982) affective filter hypothesis. According to this hypothesis, learners with low levels of anxiety outperform students with higher levels of anxiety.

Findings of other studies, however, revealed conflicting results suggesting that anxiety can facilitate FL learning. For example, in a study that examined the effect of anxiety on course final scores for Spanish, German, and French classes, Chastain (1975) found a positive relationship between anxiety and students' grades. The study concluded that while too much anxiety can debilitate language performance, proper levels of anxiety can enhance learners' language learning. These findings were supported by Bailey

Introduction

There is a consensus among many researchers that affective factors play an important role in second or foreign language learning (e.g., Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986; MacIntyre & Gardner, 1989). Research has shown that anxiety can affect language learners (e.g., Bailey, 1983; Horwitz, Horwitz & Cope, 1986; MacIntyre & Gardner, 1994; Ohata, 2005; Pappamihiel, 2002; Williams & Andrade, 2008; Young, 1991). The bulk of research on the effect of anxiety on foreign language learning focused mostly on students studying foreign languages in the United States and Canada, and more recently on Asian students (Williams & Andrade, 2008). However, studies that examined classroom language learning anxiety among Arab students in the Middle East are lacking. For example, in Saudi Arabia, which is the most populous country in the Gulf region, learning English is very common, but the phenomenon of foreign language anxiety (FLA) among students has not been examined enough (Al-Saraj, 2014) especially the relationship between FLA and language achievement. The few studies on FLA that involved Saudi students set out to explore primarily sources of learners› anxiety (e.g., Alrabai, 2014; Hamouda, 2013). The present study aims to contribute to this limited research by measuring the level of anxiety experienced by male university-level Saudi students learning EFL. In addition, it investigates the main causes of FLA as reported by participants, and examines also whether there is a correlation between anxiety and language performance. The findings of this study provide suggestions on ways that classroom anxiety can be alleviated.

Literature Review

Gardener & MacIntyre (1993) defined FLA as "the apprehension experienced when a situation requires the use of a foreign language with which the individual is not fully proficient" (p.5). Horwitz *et al.* (1986) defined foreign language anxiety experienced in the classroom as "a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process" (p. 128).

Horwitz *et al.* (1986) identified three components of FLA: communication apprehension, test anxiety, and fear of negative evaluation. Communication apprehension is defined as "a type of shyness characterized as fear of, or anxiety about communicating with people" (p. 127). It refers to an individual's level of anxiety when communicating with others. In a recent study that involved 1389 English-major students from four geographic areas in the kingdom of Saudi Arabia, Alrabai (2014) found that communication was a main source of anxiety. Test anxiety is defined as "the type of performance anxiety resulting from a fear of failure in an academic evaluation setting" (p. 127). It refers to anxiety that learners experience when taking an exam. Fear of negative evaluation refers to the "apprehension about others' evaluations, avoidance of evaluative situations" (p. 128). Negative evaluation is more global than test anxiety as it involves fear from being evaluated in any setting, not just the classroom. It also does not necessarily mean fear of being evaluated by just the instructor, but also by peers. In a study on EFL international postgraduate students of a Malaysian university, Zhiping & Paramasivam (2013) concluded that fear of negative evaluation caused anxiety to participants.

Variables Associated with Language Anxiety

Researchers argue that learners experience different levels of FLA, which are attributed to personality, age, gender, level of proficiency, and teacher's role among other variables. For example, Ohata (2005) found that Japanese students experienced different levels of FLA because of their different personalities, language attitudes towards English, and age. The students' different levels of English proficiency were also reported as a factor that accounted for their difference in anxiety levels.

In a study that examined FLA among 100 EFL students at three different proficiency levels, Liu (2006) found that students with advanced English proficiency tended to be less anxious. The same findings were reported by Elkhafaifi (2005) who explored FLA among 233 graduate and undergraduate students learning Arabic in the US. He found that advanced students experienced a lower level of language anxiety than beginning or intermediate students. Elkhafaifi (2005) reported the length of language learning as a factor that correlated with FLA. Data showed that sophomores,

juniors, and seniors who spent more years learning Arabic had lower anxiety than freshmen students.

Gender may also have an impact on FLA. Some studies revealed that females have higher levels of FLA than males (Abu-Rabia, 2004; Donovan & MacIntyre, 2005). However, Kitano (2001) reported opposite findings. His study showed that Japanese male students showed a higher level of anxiety than their female counterparts.

Another variable that is linked to language anxiety has to do with the role played by the teacher in the classroom. Abu-Rabia (2004) explored the relationship between teachers' attitudes and EFL students' language anxiety. He concluded that teachers' supportive attitude helped diminish students' levels of anxiety. Similarly, Ewald (2007) reported that teachers' supportive attitudes helped alleviate students' anxiety. The teacher's use of unfamiliar teaching methods can also impact students' anxiety (e.g., Brantmeier, 2005; Stevick, 1980). This finding is especially true in the case of foreign teachers who may use teaching practices not expected among students from another culture (Al-Saraj, 2014). Yan & Horwitz (2008) observed that foreign teachers occasionally shocked Chinese EFL students by establishing an informal student-teacher relationship, which is a deviation from the cultural norms in China. This deviation caused anxiety among Chinese students.

In her study that involved Saudi female college-level students, Al-Saraj (2013) cited teacher-student interactions and teacher behavior as some of the major sources of anxiety among all participants.

The prevalence of anxiety and its effect on student language learning was supported by the findings of a number of studies. MacIntyre, Noels, & Clément. (1997) found that students with FLA have a tendency to underestimate their own abilities, which undermines their performance in class. Bailey (1983) investigated the relationship between anxiety and learners' achievement and found that a high level of anxiety could negatively affect learners' performance. The same results were reported by (Atasheneh & Izadi, 2012; Bailey, Onwuegbuzie & Daley, 2000; Gardner, Tremblay, & Masgoret., 1997; Kondo & Ling, 2004; Tuncer & Dogan, 2015; Yamat & Shirani Bidabadi, 2012).

In another study, Oxford (1999) concluded that anxiety diminishes language learners' achievement "indirectly through worry and self-doubt and directly by reducing participation and creating overt avoidance of the language" (p.60).

Aida (1994) explored the relationship between FLA and performance among a diverse sample of students. Participants included speakers of several different languages, namely Chinese, English, Japanese, Korean, and Spanish. Results revealed a moderate negative correlation between the participants' level of FLA and their overall performance as measured by their course grades.

In a study that involved Chinese students of different majors enrolled in English courses at three universities, Lu & Liu (2011) measured the correlation between FLA and performance in English classes. Results showed a significant, moderate negative relationship between FLA and English performance as measured by the course final exam scores. The same results were reported by Kao & Craigie (2010) who examined the relationship between anxiety and course grades in 101 English-major, Chinese students learning English.

There was only one study (Abu-Ghararah, 1999) that examined the effect of foreign language anxiety on English achievement among Saudi students. This study, which involved 240 secondary and university students in Saudi Arabia, demonstrated a negative correlation between foreign language anxiety and the students' English achievement.

The results of the studies reviewed above were in line with the findings of Horwitz (2001) who reviewed a large body of research and concluded that anxiety is a cause of poor language learning.

The negative impact of anxiety on FL learning is supported by Krashen's (1982) affective filter hypothesis. According to this hypothesis, learners with low levels of anxiety outperform students with higher levels of anxiety.

Findings of other studies, however, revealed conflicting results suggesting that anxiety can facilitate FL learning. For example, in a study that examined the effect of anxiety on course final scores for Spanish, German, and French classes, Chastain (1975) found a positive relationship between anxiety and students' grades. The study concluded that while too much anxiety can debilitate language performance, proper levels of anxiety can enhance learners' language learning. These findings were supported by Bailey

(1983) who argued that anxiety can have not only a negative effect, as mentioned earlier, but also a positive effect in that it motivated her to study harder. Similarly, Young (1986) maintained that while anxiety may diminish performance in foreign language learning, facilitating anxiety can enhance performance. Mills, Pajares & Herron (2006) found a positive correlation between listening anxiety and listening proficiency in French. In other words, students who experienced anxiety were able to achieve high scores in French listening. Ewald (2007), however, questioned the existence of any positive role played by anxiety in language learning. She argued that it is not possible for students who suffer from lack of concentration, difficulty in retaining information, and who avoid coming to class, to perform up to their potential.

Most researchers who tried to measure FLA used the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS), which was developed by Horwitz *et al.* (1986). This 33-items, self-reported questionnaire describes situations that may cause anxiety among students. It uses a five-point Likert scale with a possible score ranging between 33 and 165. High scores indicate a high level of anxiety. FLCAS has had a high level of internal reliability ranging between .92 and .95 in many of the studies that used this scale (e.g., Aida, 1994; Cao, 2011; Cheng, 1998; Horwitz, 1986). The instrument was developed mainly based on the experience of students learning Spanish in the US. Al-Saraj (2014) argued, however, that this tool does not take into account "anxiety culture-specific variations in anxiety-related experiences" (p.7). Students who study a foreign language in a different educational system and/or in a different culture are likely to experience a different kind of anxiety. Therefore, Al-Saraj (2014), who examined Arab female students in Saudi Arabia, designed a modified version of the FLCAS which she called "the Arabic Foreign Language Anxiety Questionnaire" (AFLAQ). This new tool includes 33 items on a five-point Likert scale, and was based on an open-ended questionnaire that surveyed female students' anxiety in a Saudi Arabian college. Four items from the original FLCAS were kept intact. Nine items covered very similar topics in FLCAS but were slightly modified. Five items were similar in content, but were reworded extensively. Finally, AFLAQ includes fifteen completely new items not included on FLCAS. Issues related to self-presentation and embarrassment, which female Arab students in Saudi Arabia tend to experience, were addressed through some of the items included in AFLAQ (see methods section).

Purpose of the Study

This present study aimed to explore the FLA level and its primary causes among Arabic-speaking university students learning EFL in Saudi Arabia. It also examined the relationship between the level of foreign language anxiety and language performance. The following research questions were addressed:

1. What is the foreign language anxiety level among English-major undergraduate students?
2. What are the main sources of foreign language anxiety among English-major undergraduate students?
3. Is there a relationship between foreign language anxiety and the participants' language performance?

Method

Participants

The original number of participants was 69 students, but 19 students had to be eliminated from the study mainly due to the fact that they failed to respond to the questions on the back of the questionnaire. So the final number of participants was 50 male students (N= 50) enrolled in English courses at a state university in northern Saudi Arabia. They were all English major who needed to take language courses covering basic skills such as: reading, writing, listening, and speaking during first and second year. These courses are prerequisites before they are allowed to enroll in content courses (e.g., linguistics, literature, etc.). Since the educational system in Saudi Arabia is segregated, the researcher only had access to the men's campus, hence the absence of female participants in this study. Participants' ages ranged between 19 and 21. All students completed one year at the preparatory school prior to being admitted to the Bachelor's Degree program in English.

Instruments

Questionnaire. Arabic Foreign Language Anxiety Questionnaire, which is a self-reported measure of Arab students' anxiety levels in the English language

classroom developed by Al-Saraj (2014), was used in this study. This questionnaire is a modified version of FLCAS designed by Horwitz *et al.*(1986). Al-Saraj (2014) argued that the AFLAQ is more suitable to the learning context of Arab students. The researcher decided to use AFLAQ instead of FLACS since the educational setting of this study is similar to Al-Saraj's study. The modified version of FLACS consists of 33 statements and includes items that are anxiety provocative specifically to Saudi students that were not addressed in FLACS. The questionnaire has four categories: communication anxiety (Items 1, 4, 7, 8, 12, 15, 17, 20, 25, 26, 27 and 33); fear of negative evaluation (Items 2, 11, 23, and 31); test anxiety (Items 14, 16, 24 and 32); and anxiety in English classes (Items 3, 5, 6, 9, 10, 13, 18, 21, 22, 28, 29 and 30). The list of the 33 items of AFLAQ is reported in the results section. Each item on the scale is rated on a five-point Likert scale ranging from 1 (strongly agree) to 5 (strongly disagree). The mean scores in the FLCAS range from 33 to 165 unless an item is left blank, with lower scores indicating lower anxiety and higher scores indicating higher anxiety. The scale has been shown to be reliable with an alpha coefficient of .89 (Al-Saraj, 2014). In this study, the AFLAQ had a Cronbach's alpha coefficient reliability index of .81, which makes it a very reliable instrument.(Table 1).

Achievement Test

An achievement test was developed with the collaboration of a group of experienced ESL professors to measure students' language performance. The test included 50 multiple-choice items and was divided into four sections: listening comprehension, reading comprehension, grammar, and vocabulary. The test was piloted with a group of 20 students who were in the same department and had different levels of proficiency. All students received a score between 0 and 100. The test had a good level of reliability with a Cronbach alpha value of .81. A few adjustments were made to the test based on the feedback received from the instructors who conducted the pilot study.

Procedure

The researcher sought the permission of the Head of the English Department at the College of Arts and Education to conduct the study. The researcher was granted the approval after the objectives of the study and the AFLAQ questionnaire were personally reviewed by the Head of Department. Students who volunteered to participate in the study were assured that their names would be kept confidential, and that the results of the questionnaire would not affect their final grades. Most of the questionnaire copies were administered to the students at the end of the semester during class time. The students who were absent during class time were given the opportunity to fill out the questionnaire after the final exam. They had about 15 minutes to complete the questionnaire. Students were encouraged to ask questions about any of the questionnaire items.

Data Analysis

In order to analyze the data, descriptive statistics (i.e., means and standard deviations) were used to summarize the participants' responses to the questionnaire. The Pearson correlation analysis was performed to test the relationships between the AFLAQ and language performance. Three items (8, 12 and 28) were reverse-coded, so that a high score represented high anxiety. For example, a response of "Strongly Disagree" in the 8^{th} item, "I am not nervous speaking the foreign language in front of my classmates", gets a score of 5, which represents the highest level of anxiety. Since a few items were not answered by participants, Littlés Missing Completely at Random (MCAR) Test was conducted to check if the items were missing in a random way. The results (sig. 23) showed that the items were missing at random. The expectation-maximization (EM) technique in SPSS (version 22) was used to estimate missing values.

Results

Research Question 1

What is the foreign language anxiety level among English-major undergraduate students?

Means and standard deviations (SD) for participants' responses to each AFLAQ item are reported in (Table 1). The results of this study indicate that participants experienced an average level of language anxiety. Their scores range between 72 and 139, with a mean of 100.06, and a standard deviation of 13.85 (Table 2). Students scored at least 3 in 20 items of AFLAQ, which shows a high level of anxiety. The mean score per item was 3.03.

Table 1: Anxiety Scores on AFLAQ.

Item Statement	Mean	SD
1. I feel nervous when I can’t write or express myself in the foreign language.	3.18	1.33
2. I feel anxious when the teacher asks me a question that I have not prepared for.	3.48	0.866
3. I feel nervous and confused when the language teacher is unsuccessful in explaining the lesson.	3.46	1.07
4. I fear speaking or asking the teacher in my foreign language class.	2.02	1.60
5. I feel anxious when listening to a passage in my listening/speaking class.	2.08	1.10
6. I get nervous when there is a lot of vocabulary that I don’t understand being used in my foreign language class	3.68	0.868
7. I feel nervous using the foreign language outside of the college or class.	1.90	0.909
8. I am not nervous speaking the foreign language in front of my classmates*.	3.86	1.09
9. I get nervous when I arrive late to class or the day following my absence.	3.20	1.31
10. I get anxious when there are too many foreign language students registered in my class.	2.48	1.05
11. I feel anxious when I see classmates better than me in my foreign language class.	3.38	1.21
12. I feel comfortable in speaking with my foreign language teacher*.	3.96	0.903
13. I feel anxious in reading/writing and grammar class	2.42	1.18
14. I get upset due to the method of testing in the foreign language class	2.72	1.14
15. I get anxious when I feel that I can’t speak well in front of other language students not in my class	3.50	1.22
16. I get nervous when looking at my grades.	3.68	1.10
17. I get nervous and confused when I am speaking in my language class.	2.72	1.28
18. During language class, I find myself thinking about things that have nothing to do with the course.	3.20	1.03
19. I tremble when I know that I’m going to be called on in language class.	2.36	0.985
20. I feel nervous when talking in the foreign language to someone I just met.	2.82	1.32
21. I get nervous when the language teacher gives us a lot of things to do in so little time.	3.58	1.23
22. I feel overwhelmed by the number of grammatical rules I have to learn in the foreign language.	3.32	0.957
23. I fear pronouncing words incorrectly in my foreign language class.	3.10	1.20
24. I fear failing my foreign language class.	3.42	1.28
25. I feel low self-confidence about speaking the foreign language in front of the class.	2.38	1.29
26. I feel anxious about speaking the foreign language in front of other students.	2.50	1.15
27. I feel nervous when I am around more experienced foreign language users.	3.18	1.22
28. I don’t feel anxious when learning a foreign language.*	1.74	0.899
29. In language class, I can get so nervous I forget things I know.	2.88	1.023
30. I feel anxious when I don’t understand what the teacher is saying in the foreign language.	3.70	0.863
31. I feel anxious when I want to volunteer to say something but can’t find the proper words to say it in my foreign language class.	3.62	1.028
32. I feel nervous at English exam time.	3.18	1.17

Table 2: Descriptive Statistics of AFLAQ Scores.

	N	Minimum	Maximum	M	SD
Foreign Language Anxiety	50	72.00	139.00	100.06	13.85

Research Question 2

What are the main sources of foreign language anxiety among English-major undergraduate students?

The results of the descriptive analyses indicated that the participants generally experienced feelings of anxiety in learning the English language. The mean and standard deviation of each major category of anxiety, as identified by the participants, are reported in Table 3. The two categories that are highly rated by participants to be major sources of anxiety are Fear of Negative Evaluation Anxiety (M= 3.39) and Test Anxiety (M= 3.25). Analysis of students' responses revealed four major sources of FL anxiety: speaking in front of the FL instructor, speaking in front of classmates, concern about grades, and worry about being lost in class.

Speaking in front of the FL instructor (Item 12) is perceived to be the biggest source of anxiety (M=3.96, SD= 0.90). Results show that 48% of participants disagreed, and 28% strongly disagreed with this item. Speaking in front of classmates was also found to be a primary source of anxiety in this study as indicated by Item 8 (M= 3.86). This item was reverse-coded. Results reveal that 36% of participants agreed and 28% strongly disagreed with Item 8.

Concern about grades was also a source of FLA as indicated by Item 16 (M= 3.68). Only 22% of the students disagreed while 64% agreed or disagreed with this item.

Finally, worry about being lost in class due to the inability to understand the instructor was ranked as a major source of anxiety. This was indicated by Item 30 (M= 3.70). Only 10% of students disagreed with this item, and 64% agreed or strongly agreed with this item.

Table 3: Means and Standard Deviations of the Language Anxieties Reported by Participants in Learning English.

Causes of Language Anxiety	M	SD
Fear of Negative Evaluation	3.39	1.08
Test Anxiety	3.25	1.17
English Classroom Anxiety	2.97	1.04
Communication Anxiety	2.94	1.16

Research Question 3

Is there a relationship between foreign language anxiety and the participants' language performance?

In order to answer the third research question about the relationship between FLA and participants' language performance, Pearson correlation was calculated, and the findings are reported in Table 4. Results of the analysis demonstrated a significant medium negative relationship between students' level of anxiety and their test scores, r(48)= -.37, p=008. Students who experienced lower levels of foreign language anxiety tended to have higher language performance scores.

Table 4: Correlation between Language Anxiety and Language Performance.

		Test Scores	Language Anxiety
Test Scores	Pearson Correlation	1	-.374**
	Sig. (2-tailed)		.008
	N	50	50
Foreign Language Anxiety	Pearson Correlation	-.374**	1
	Sig. (2-tailed)	.008	
	N	50	50

**** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).**

Discussion

This section is devoted to the discussion of each of the research questions in light of the results obtained.

With regard to Research Question 1, which explores the level of FLA, as measured by the participants' scores on the AFLAQ, the researcher found that the participants experienced an average level of anxiety overall. The participants' level of FLA was similar to the level reported in other studies. The mean and standard deviation of the AFLAQ (M= 100.06, SD= 13.85) were similar to those found in previous studies (Liu, 2006; Matsuda & Gobel, 2004) that used FLACS to measure language anxiety among ESL learners. In a more recent study that involved 216 English students at a Spanish university, Arnaiz & Guillén (2012) reported that participants also experienced an average FLA with a mean score of 104.12 (SD= 23.53). Other studies that examined foreign language anxiety using FLACS, but in the context of other foreign languages such as Japanese (Aida, 1994) and Spanish (Marcos-Llinás, & Juan-Garau, 2009) also reported participants experiencing an average level of foreign language anxiety. The similarity of these findings of this study to the other studies with different educational and demographic contexts might be explained by the nature of the instrument used. Aida (1994) argues that FLACS primarily measures anxiety related to speaking situations, which provoke more anxiety among learners than any other situations. The current study, which used a modified version of FLACS, is also associated mainly with speaking skill.

Research Question 2 examines the possible main sources of FLA among participants of the study. Results showed that the two situations that most provoked anxiety are related to communication anxiety. Specifically, speaking with the foreign language teacher, or in front of classmates, was frequently mentioned as a source of high anxiety. This finding is consistent with some previous studies, which report that learners experienced highest levels of anxiety while speaking foreign languages in class (Alrabai, 2014; Al-Saraj, 2014; Horwitz *et al.*, 1986; Liu & Jackson, 2008; Young, 1990). Speaking the language outside of the college or class, however, was less of a problem, or not a problem at all for most of the participants. Only 6% of participants agreed with Item 7 (I feel nervous using the foreign language outside of the college or class). Al-Saraj (2014) who studied a similar population of Saudi EFL learners argued that culture accounts for the participants' lack of confidence and difficulty in expressing themselves in class. According to Saudi culture, mistakes cause embarrassment and "loss of face". Since "loss of face" may result in loss of honor and respect of others, making mistakes has serious consequences. Therefore, speaking in class becomes a risky situation since the individual may make mistakes such as mispronunciation of a word, or simply the failure to speak fluidly (Al-Saraj, 2014). In an earlier study that also involved Saudi students learning English, Al-Saraj (2013) reported students' concern about facing embarrassment in front of their teacher and their peers while speaking English in class. This finding may explain why participants in the current study also experienced English language anxiety caused by fear of negative evaluation. The majority of participants reported anxiety when the teacher asked them a question they were not prepared to answer. Similar findings were reported by Zhiping & Paramasivam (2013) who found that EFL learners displayed high fear of negative evaluation. Some participants felt anxious about mispronunciation of words, which might provoke embarrassment. Similar findings were found in Al-Saraj's (2014) study. Within the same vein, Ohata (2005) argued that fear of losing "face" in front of others was found to be a common anxious feeling among language learners. Students tend to be anxious about negative evaluation because they feel the need to prove to their peers that they are good language learners (Salehi & Marefat, 2014). Zhang & Zhong (2012) believe that English language learners possess a trait to compare their performance with that of their peers, which causes more anxiety.

Another major source of anxiety that was found in the current study was test anxiety. Participants experienced an average level of test anxiety. Most students felt nervous just looking at their grades. Overall, participants also felt nervous at English exam time. These results are consistent with those reported by Lucas, Miraflores, & Go (2011) who found that foreign students studying English in tertiary institutions in the Philippines experienced an average level of test anxiety. Test anxiety experienced by the participants of the current study might also be attributed to the assessment methods. Participants in this study had to perform oral presentations and role play in class to assess their speaking skills. Koch & Terrell (1991) observed that oral presentations, skits, and role playing produced the most anxiety in at least a fifth of the foreign language students in their study. Role playing and oral

presentations are particularly challenging for Saudi students who are not used to this form of evaluation. Al-Misnad (1985) said that the educational system in Saudi Arabia still uses old methods of instruction. Students are required to memorize information. The teachers' task is to «walk their students through the textbooks, page by page, and this approach continues through higher education» (Al-Saraj, 2014, p.55). Even for students who are used to performing role-play it remains a difficult task. Young (1991) listed role play in front of the class as one of the activities that provoked anxiety as perceived by students. Ohata (2005) maintained that learners feared taking tests because test-taking situations make them anxious about the negative consequences of getting a bad grade. The timing of the questionnaire may account for the level of test anxiety among participants. Approximately half of the questionnaires were administered one week before the final exam. The second half was completed by the students immediately after completing the final exam. The students are usually stressed out during the end of the semester. The results may have been different if the questionnaires were filled out in a different time.

The fourth cause of anxiety experienced by participants is related to the English classroom. Participants rated their inability to understand what the teacher is saying as a primary source of anxiety in the English classroom (M=3.70, SD=.86). Only 10% of the participants did not agree with this statement, which is the third ranked cause of anxiety in the questionnaire. The fourth ranked cause of anxiety in the questionnaire is when there is a lot of vocabulary being used in class that students do not understand (M=3.68, SD=.86). In this regard, Saudi students were similar to other students learning a foreign language in diverse contexts in that they tend to experience anxiety when they feel lost in the classroom. The role of the teacher becomes critical in this situation as he/she needs to find ways to reach each student. For example, presentation methods could be diversified and enhanced with graphic organizers or pictures, if possible. Explaining difficult concepts using animation, for example, is also another option. Furthermore, the instructor should be aware of the students' level of understanding and address potential issues of concern to help establish a good learning environment in the classroom.

The third research question explored the relationship between FLA and participants' language performance. Results of the analysis demonstrated a significant medium negative relationship between students' level of anxiety and their test scores. Students who experienced lower levels of foreign language anxiety tended to have higher language performance scores while those who experienced higher levels of FLA tended to have lower performance scores. The finding is consistent with previous studies (e.g., Abu-Ghararah,1999; Aida, 1994; Horwitz,1986; Gardner, Tremblay & Masgoret, 1997; Kao & Craigie, 2010; Lu & Liu, 2011). There is no evidence in the current study that establishes a causal relationship between foreign language anxiety and language performance. However, the data suggests that FLA impairs language performance (Larsen-Freeman & Long, 1991).

Pedagogical Implications

A number of implications result from this study. First of all, not only should teachers develop awareness about the negative impact of anxiety, but also the ability to identify students who suffer from high levels of anxiety. This responsibility belongs to school administrators who should provide teaching staff with adequate training. Many schools hire teachers who have no pedagogical training, which can lead to the creation of a classroom environment in which the teacher contributes to students' anxiety problems. Schools should consider conducting workshops to raise awareness among faculty members about the importance of dealing with student anxiety. Second, teachers should devise a plan to help alleviate anxiety among students. Many educators provided specific suggestions that are practical and beneficial. Undoubtedly, providing a friendly and supportive learning environment (Casado & Dereshiwsky, 2004; Gregersen & Horwitz, 2002; Hashemi & Abbasi, 2013) in which students feel safe when they make mistakes is critical. Students experience less anxiety when they learn in non-threatening language settings (Tercan & Dikilitaş, 2015). Teachers should make it clear that mistakes are part of the learning process (Brophy, 1999; Gregersen & Horwitz, 2002) so that students' participation is encouraged even with flaws (Ewald, 2007). It is also recommended that teachers change their common image from instructors as authority figures, whose job it is to evaluate students, to instructors whose main mission is to promote student learning

(Gregersen & Horwitz, 2002). Teachers should set expectations that stress the importance of learning and making improvement rather than performing well on assignments (Gregersen & Horwitz, 2002). It is also important that teachers design activities that boost students' confidence in their ability to learn a foreign language. Richards & Rodgers (1986) argued that such activities should be interesting and meaningful. Krashen & Terrell (1983) suggested that communicative activities could help students reduce their anxiety and stress in class. Students should be encouraged to work in groups and participate in class discussions (Jones, 2004). Finally, teachers should feel comfortable discussing the issue of anxiety with students and try to ease their tension by reminding them that language learning is a complex process. Also, it takes time to reach perfection, which is not a goal for all learners in and of itself.

Limitations

This study has a number of limitations. First of all, the results of this study are based only on a questionnaire, which may not be the most accurate tool to measure anxiety levels. Interviews might have yielded different results. The presence of the instructor during the questionnaire administration could have influenced the participants' responses. In other words, participants could have provided biased answers intended to reflect positively on themselves, rather than being honest. Some participants were in a hurry to complete the questionnaire so they may have provided careless responses. This study's main instrument, the AFLAQ, was used only once in a previous study. Even though it had a Cronbach's alpha coefficient reliability index of .81, it needs some tweaking to reach a higher level of reliability. Another limitation of this study is the sample size, which included only male participants from one single campus. Therefore, results should be interpreted with caution. A larger sample that includes male and female participants from different campuses, and preferably from different regions in Saudi Arabia, is needed to achieve more generalized, accurate results.

Conclusion

The present study was the second empirical investigation that used a FLA questionnaire tailored to the educational context of Saudi students. The findings indicate that the participants experienced an average level of FLA. The main sources of anxiety reported by most participants were test anxiety and fear of negative evaluation. The findings of this study reveal that participants who experienced lower levels of FLA tended to have higher FL performance scores.

Future studies should conduct interviews to elicit more accurate data. Second, a more diverse sample should be selected. It should include not only males, but also females who may not have a similar experience. In order to be able to generalize the results, participants should be from different regions of Saudi Arabia as there are major differences between each region. Furthermore, it would be useful to conduct a survey about teachers' approaches to teaching and explore if the teacher's style of teaching is correlated to the level of stress experienced by students. Finally, future studies should examine strategies used by Arab students to overcome anxiety and its impact on their learning performance.

References

Abu-Ghararah, A. H. (1999). Learning anxiety and English language achievement of male and female students of university and secondary stages in Al-Madinah Al-Munawwarah; A comparative research study. *Journal of King Abdulaziz University- Educational Sciences*, *12*(1), 3-29. doi: 10.4197/Edu.12-1.2

Abu–Rabia, S. (2004). Teachers' role, learners' gender differences, and FL anxiety among seventh-grade students studying English as a FL. *Educational Psychology, 24*(5), 711-721. doi: 10.1080/0144341042000263006

Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal*, *78*(2), 155-168.

Alrabai, F. (2014). A model of foreign language anxiety in the Saudi EFL context. *English Language Teaching, 7*(7), 82-101.

Al-Misnad, S. (1985). *The development of modern education in the Gulf*. London, UK: Ithaca Press.

Al-Saraj, T. (2013). Foreign language anxiety in female Ar-

abs learning English: case studies. *Innovation in Language Learning and Teaching*, *8*(3), 257-278.doi:10.1080/17501229.2013.837911

Al-Saraj, T. (2014). Revisiting the foreign language classroom anxiety scale (FLCAS): The anxiety of female English language learners in Saudi Arabia. *L2 Journal, 6*(1), 50-76.

Arnaiz, P., & Guillén, F. (2012). Foreign language anxiety in a Spanish university setting: Interpersonal differences. *Revista de Psicodidáctica, 17*(1), 5-26.

Atasheneh, N., & Izadi, A. (2012). The role of teachers in reducing-increasing listening comprehension test anxiety; A case of Iranian EFL learners. *English Language Teaching, 5*(3), 178-187. doi:10.5539/elt.v5n3p178

Bailey, K. M. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking *at* and *through* the diary studies. In H. Seliger & M. Long (Eds.), *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition* (pp. 67-102). Rowley, MA: Newbury House Publishers.

Bailey, P., Onwuegbuzie, A. J., & Daley, C. E. (2000). Correlates of anxiety at three stages of the foreign language learning process. *Journal of Language and Social Psychology, 19*, 474-490.

Brantmeier, C. (2005). Anxiety about L2 reading or L2 reading tasks? A study with advanced language learners. *The Reading Matrix, 5*(2), 67-85.

Brophy, J. (1999). Perspectives of classroom management: Yesterday, today and tomorrow. In H. Freiberg (Ed.), *Beyond behaviorism: changing the classroom management paradigm* (pp. 43-56). Boston: Allyn and Bacon.

Cao, Y. (2011). Comparison of two models of foreign language classroom anxiety scale. *Philippines ESL Journal,10*, 16-28.

Casado, M. A., & Dereshiwsky, M. I. (2004). Effect of educational strategies on anxiety in the second language classroom: an exploratory comparative study between U.S. and Spanish first-semester university students. *College Student Journal, 38*(1), 23-35.

Chastain, K. (1975). Affective and ability factors in second language learning. *Language Learning, 25*, 153-161.

Cheng, Y. S. (1998). A qualitative inquiry of second language anxiety: Interviews with Taiwanese EFL students. *The Proceedings of the Seventh International Symposium on English Teaching,* Vol. 1 (pp. 309-320), Taipei: Cran.

Donovan, L. A., & MacIntyre, P. D. (2005). Age and sex differences in willingness to communicate, communication apprehension and self-perceived competence. *Communication Research Reports*, *21*(4), 420-427.

Elkhafaifi, H. (2005). Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom. *The Modern Language Journal, 89*(2), 206-220.

Ewald, J. D. (2007). Foreign language learning anxiety in upper-level classes: Involving students as researchers. *Foreign Language Annals, 40*(1), 122-142. doi: 10.1111/j.1944- 9720.2007.tb02857.x

Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993). A student's contribution to second language learning, part II: affective variables. *Language Teaching, 26*(1), 1-11.

Gardner, R. C., Tremblay, P. F., & Masgoret, A. (1997). Towards a full model of second language learning: an empirical investigation. *The Modern Language Journal*, *81*(3), 344-362.

Gregersen, T., & Horwitz, E. K. (2002). Language learning and perfectionism: anxious and non-anxious. *The Modern Language Journal, 86*(4), 562-570.

Hamouda, A. (2013). An exploration of causes of Saudi students' reluctance to participate in the English language classroom. *International Journal of English Language Education, 1*, 17-34. doi:10.5296/ijele.v1i1.2652

Hashemi, M., & Abbasi, M., (2013). The role of the teacher in alleviating anxiety in language classes. *International Research Journal of applied and Basic Sciences, 4*(3), 640-646.

Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *TESOL Quarterly*, *20*(3), 559-562.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, *70*(2), 125-132.

Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics, 21,* 112-126.

Jones, J. F. (2004). A cultural context for language anxiety. *EA (English Australia) Journal, 21*(2), 30-39

Kao, P. C., & Craigie, P. (2010). Foreign language anxiety and English achievement in Taiwanese undergraduate English-major students: an empirical study. *Hung Kuang Journal*. *61*, 49-62.

Kitano, K. (2001). Anxiety in the college Japanese language classroom. *The Modern Language Journal, 85,* 549-566.

Koch, A. S., & Terrell, T. D. (1991). Affective reactions of foreign language students to natural approach activities and teaching techniques. In E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 109-126). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Kondo, D., & Ling, Y. (2004). Strategies for coping with language anxiety. *ELT Journal*, *58*(3) 258-265.

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Pergamon Press.

Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. London: Prentice Hall Europe.

Larsen-Freeman, D., & Long, M. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. New York: Longman.

Liu, M. (2006). Anxiety in Chinese EFL students at different proficiency levels. *System, 34*, 301-316. doi:10.1016/j.system.2006.04.004

Liu, M., & Jackson, J. (2008). An exploration of Chinese EFL learners' unwillingness to communicate and foreign language anxiety. *The Modern Language Journal, 92*, 71-86.

Lu, Z., & Liu, M. (2011). Foreign language anxiety and strategy use: A study with Chinese undergraduate EFL learners. *Journal of Language Teaching and Research*, *2*(6), 1298-1305.

Lucas, R. I., Miraflores, E., & Go, D. (2011).English language learning anxiety among foreign language learners in the Philippines. *Philippine ESL Journal, 7*, 94-119.

MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second-language learning: toward a theoretical clarification. *Language Learning*, *39*, 251-275. doi:10.1111/j.1467-1770.1989.tb00423.x

MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, *44*, 283-305.

MacIntyre, P. D., Noels, K. A., & Clément, R. (1997). Biases in self-ratings of second language proficiency: the role of language anxiety. *Language Learning, 47*(2), 265-287.

Marcos-Llinás, M., & Juan-Garau, M. (2009). Effects of language anxiety on three proficiency-level courses of Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals, 42*(1), 94-111.

Matsuda, S., & Gobel, P. (2004). Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom. *System*, *32*, 21-36.

Mills, N., Pajares, F., & Herron, C. (2006). A reevaluation of the role of anxiety: Self-efficacy, anxiety, and their relation to reading and listening proficiency. *Foreign Language Annals, 39*(2), 276-295.

Ohata, K.D. (2005). Potential sources of anxiety for Japanese learners of English: Preliminary case of interviews with five Japanese college students in the US. *TESL-EJ*, 9(3), 2-23.

Oxford, R. (1999). Anxiety and the language learner: New insights. In J. Arnold, & H. D. Brown (Eds.), *Affect in Language Learning* (pp. 58-67), Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Pappamihiel, N. E. (2002). English as a second language students and English language anxiety: issues in the mainstream classroom. *Research in the Teaching of English, 36,* 327-355.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.

Salehi, M., & Marefat, F. (2014). The effect of foreign language anxiety and test anxiety on foreign language test performance. *Theory and Practice in Language Studies, 4*(5), 931-940.

Stevick, E. W. (1980). *Teaching languages: a way and ways*. Rowley, Mass: Newbury House Publishers.

Tercan, G., & Dikilitaş, K. (2015). EFL students' speaking

anxiety: a case from tertiary level students. *International Association of Research in Foreign Language Education and Applied Linguistics ELT Research Journal, 4*(1), 16-27.

Tuncer, M., & Dogan, Y. (2015). Effect of foreign language classroom anxiety on Turkish university students' academic achievement in foreign language learning. *Journal of Education and Training Studies, 3*(6), 14-19. doi:10.11114/jets.v3i6.998.

Williams, K. E., & Andrade, M. R. (2008). Foreign language learning anxiety in Japanese EFL university classes: Causes, coping, and locus of control. *Electric Journal of Foreign Language Teaching, 5,* 181-191.

Yamat, H., & Shirani Bidabadi, F. (2012). English language learning anxiety among Iranian EFL freshman university learners. *Research Journal of Applied Sciences, 7*(8), 413-420.

Yan, J. X., & Horwitz, E. K. (2008). Learners' perceptions of how anxiety interacts with personal and instructional factors to influence their achievement in English: A qualitative analysis of EFL learners in China. *Language Learning, 58*, 151-183.

Young, D. J. (1986). The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings. *Foreign Language Annals, 19*(5), 439-445.

Young, D. J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals, 23*, 539-553.

Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest?. *The Modern Language Journal*, *75*, 426-437.

Zhang, R., & Zhong, J. (2012). The hindrance of doubt: causes of language anxiety. *International Journal of English Linguistics, 2*(3), 27-33.

Zhiping, D., & Paramasivam, S. (2013). Anxiety of speaking English in class among international students in a Malaysian university. *International Journal of Education and Research, 1*(11), 1-6.

كلمة معالي مدير الجامعة

بسم الله الرحمن الرحيم

يسرني في هذه الكلمة الافتتاحية للعدد الأول، وهو باكورة إصدار الجامعة العلمي في مجال الأبحاث العلمية المحكمة، أن أزف إلى القارئ الكريم صدوره بحلته العلمية التي آمل أن تحوز رضى الباحثين وطلاب العلم في مختلف التخصصات.

وقد حرصت الجامعة أن تطبق معايير النشر العلمي الرصين على مجلتها العلمية بكل موضوعية، وفق المعايير المعلنة في شروط النشر العلمي . وهو ما حرصت هيئة التحرير مشكورة أن تكون هذه المعايير المعلنة متوافقة مع معايير النشر العالمية. ولا يفوتني في هذا المقام أن أشكر القائمين على هذه المجلة من هيئة تحرير ورئيسها.

آملين أن تستمر هذه المجلة وفق ما خطط لها من حيث الجودة ومقومات البحث العلمي الرصين والتنوع العلمي .

أ. د. سعيد بن عمر آل عمر

مدير جامعة الحدود الشمالية



مجلة الشمال للعلوم الإنسانية

تصدر عن

مركز النشر العلمي والتأليف والترجمة في

جامعة الحدود الشمالية

دورية علمية محكمة

المجلد الأول - العدد الأول

يناير ٢٠١٦ م - ربيع الآخر ١٤٣٧هـ

ejournal.nbu.edu.sa
h.journal@nbu.edu.sa
h.journal.nbu@gmail.com

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية

التعريف بالمجلة

تعنى المجلة بنشر البحوث والدراسات العلمية الأصيلة في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية، باللغتين العربية والإنجليزية، كما تهتم بنشر جميع ما له علاقة بعرض الكتب ومراجعتها أو ترجمتها، وملخصات الرسائل العلمية، وتقارير المؤتمرات والندوات العلمية، وتصدر مرتين في السنة (يناير - يوليو).

الرؤيـــــة

الريادة في نشر البحوث العلمية المحكمة، وتصنيف المجلة ضمن أشهر الدوريات العلمية العالمية.

الرســـالة

نشر البحوث العلمية المحكمة في مجال العلوم الإنسانية وفق معايير عالمية متميزة.

أهداف المجلة

١) أن تكون المجلة مرجعًا علميًا للباحثين في العلوم الإنسانية.

٢) تلبية حاجة الباحثين إلى نشر بحوثهم العلمية، وإبراز مجهوداتهم البحثية على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية.

٣) المشاركة في بناء مجتمع المعرفة بنشر البحوث الرصينة التي تؤدي إلى تنمية المجتمع.

٤) تغطية أعمال المؤتمرات العلمية المحكمة.

شروط قبول البحث:

١) الأصالة والابتكار، وسلامة المنهج والاتجاه.

٢) الالتزام بالمناهج والأدوات والوسائل العلمية المتبعة في مجاله .

٣) الدقة في التوثيق والمصادر والمراجع والتخريج.

٤) سلامة اللغة.

٥) أن يكون غير منشور أو مقدم للنشر في أي مكان آخر.

٦) أن يكون البحث المستل من الرسائل العلمية غير منشور أو مقدم للنشر، وأن يشير الباحث إلى أنه مستلٌ من رسالةٍ علميةٍ.

للمراســلة

(رئيس تحرير مجلة الشمال للعلوم الإنسانية) ص. ب. ١٣٢١ - عرعر (الرمز البريدي : ٩١٤٣١)
جامعة الحدود الشمالية- عرعر - المملكة العربية السعودية
هاتف : ٠١٤٦٦١٥٤٩٩ فاكس : ٠١٤٦٦١٤٤٣٩

البريد الإلكتروني h.journal@nbu.edu.sa & h.journal.nbu@gmail.com
الموقع الإلكتروني ejournal.nbu.edu.sa

الاشتراك والتبادل
مركز النشر العلمي والتأليف والترجمة - جامعة الحدود الشمالية ، ص. ب. ١٣٢١ - عرعر - الرمز البريدي : ٩١٤٣١
المملكة العربية السعودية
سعر النسخة الواحدة : ١٥ ريالاً سعودياً، أو ما يعادلها بالعملة الأجنبية، يضاف إليها أجور البريد.

ضوابط النص المقدم للنشر

أولاً:

١) ألا تزيد صفحاته عن (٤٥) صفحة من القطع العادي (A4).

٢) أن يحتوي على عنوان البحث وملخص باللغتين العربية والإنجليزية في صفحة واحدة، بحيث لا يزيد عن (٢٠٠) كلمة لكل ملخص، وأن يتضمن البحث كلمات مفتاحيةٍ دالةٍ على التخصص الدقيق للبحث باللغتين، بحيث لا يتجاوز عددها (٦) كلمات توضع بعد نهاية كل ملخص.

٣) أن يذكر اسم المؤلف وجهة عمله وعنوان المراسلة بعد عنوان البحث مباشرة باللغتين العربية والإنجليزية.

٤) أن تقدم البحوث العربية مطبوعة بخط (Simplified Arabic) ، بحجم (١٤) للنصوص في المتن، وبالخط نفسه بحجم (١٢) للهوامش.

٥) أن تقدم البحوث الإنجليزية مطبوعة بخط (Times New Roman) بحجم (١٢) للنصوص في المتن ، وبالخط نفسه بحجم (٩) للهوامش.

٦) كتابة البحث على وجه واحد من الصفحة، مع ترك مسافة ١,٥ بين السطور، وتكون الحواشي ٤ سم على الجوانب الأربعة للصفحة، بما يعادل ١,٥٧ إنش (بوصة).

٧) التزام الترتيب الموضوعي الآتي:

المقدمة: وتكون دالة على موضوع البحث، والهدف منه، ومنسجمة مع ما يَرِدُ في البحث من معلومات وأفكار وحقائق علمية، كما تشير باختصار إلى مشكلة البحث، وأهمية الدراسات السابقة.

العرض: ويتضمن التفاصيل الأساسية لمنهجية البحث، والأدوات والطرق التي تخدم الهدف، وترتب المعلومات حسب أولويتها.

النتائج والمناقشة: ويجب أن تكون واضحة موجزة، مع بيان دلالاتها دون تكرار.

الخاتمة: وتتضمن تلخيصًا موجزًا للموضوع، وما توصل إليه من نتائج، مع ذكر التوصيات والمقترحات.

٨) أن تدرج الرسوم البيانية والأشكال التوضيحية في النص، وتكون باللونين الأبيض والأسود، وترقم ترقيماً متسلسلاً، وتكتب أسماؤها والملاحظات التوضيحية أسفلها.

٩) أن تدرج الجداول في النص، وترقم ترقيماً متسلسلاً، وتكتب أسماؤها أعلاها، وأما الملاحظات التوضيحية فتكتب أسفل الجدول.

١٠) ألاَّ توضع الهوامش أسفل الصفحة إلاَّ عند الضرورة فقط، ويشار إليها برقم أو نجمة، ويكون الخط فيها بحجم (١٢) للعربي و (٩) للإنجليزي.

١١) وضع نماذج من صور الكتاب المخطوط المحقق في مكانها المناسب.

١٢) لا تنشر المجلة أدوات البحث والقياس، وتقوم بحذفها عند طباعة المجلة.

١٣) أن يُراعى في منهج توثيق المصادر والمراجع داخل النص نظام (APA)، وهو نظام يعتمد ذكر الاسم والتاريخ (name/year) داخل المتن، ولا يقبل نظام ترقيم المراجع داخل النص مع وضع الحاشية أسفل الصفحة، وتوضع المصادر والمراجع داخل المتن بين قوسين حسب الأمثلة الآتية: يذكر اسم عائلة المؤلف متبوعا بفاصلة، فسنة النشر ، مثلا: (خيري،

١٩٨٥). وفي حالة الاقتباس المباشر يضاف رقم الصفحة مباشرة بعد تاريخ النشر مثلا: (خيري، ١٩٨٥، ص:٣٣). أما إذا كان للمصدر مؤلفان فيذكران مع اتباع الخطوات السابقة مثلا: (القحطاني والعدناني، ١٤٢٦هـ). وإذا زاد عددهم عن اثنين تذكر أسماء عوائلهم أول مرة، مثلا: (زهران والشهري والدوسري، ١٩٩٥)، وإذا تكرر الاقتباس من المصدر نفسه يشار إلى اسم عائلة المؤلف الأول فقط، ويكتب بعده وآخرون مثل: (زهران وآخرون، ١٩٩٥)، على أن تكتب معلومات النشر كاملة في قائمة المصادر.

١٤) تخرج الأحاديث والآثار على النحو الآتي:

(صحيح البخاري، ج:١، ص: ٥، رقم الحديث ٥١١).

١٥) توضع قائمة المصادر والمراجع في نهاية البحث مرتبة ترتيباً هجائياً حسب اسم العائلة، ووفق نظام (APA)، وبحجم ١٢ للعربي و ٩ للإنجليزي، وترتب البيانات البيبليوغرافية على النحو الآتي:

-الاقتباس من كتاب:

الجوير، إبراهيم مبارك. (٢٠٠٩م). الأسرة والمجتمع: دراسات في علم الاجتماع العائلي. ط١. الرياض: دار عالم الكتب.

- **الاقتباس من دورية:**

عودة، أحمد. (٢٠١١). معايير ضمان الجودة المشتقة من المتأثرين بنتائج التقييم في المدرسة: مدخل مقترح لتحفيز الاعتماد والجودة. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٧ (٢)، ١٦٣-١٩٣.

- **الاقتباس من رسالة ماجستير أو دكتوراه:**

القاضي، إيمان عبدالله. (١٤٢٩هـ). النباتات الطبيعية للبيئة الساحلية بين رأسي تنورة والملوح بالمنطقة الشرقية: دراسة في الجغرافيا النباتية وحماية البيئة. (رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب للبنات، جامعة الملك فيصل، الدمام).

- **الاقتباس من الشبكة العنكبوتية (الإنترنت):**

مثال الاقتباس من كتاب:

المزروعي، م. ر، و المدني، م. ف. (٢٠١٠). تقييم الأداء في مؤسسات التعليم العالي. المعرِّف الرقمي (DOI:10.xxxx/xxxx-xxxxxxxx-x)، أو برتوكول نقل النصوص التشعبي (http://www....)، أو الرقم المعياري الدولي للكتاب (ISBN : 000-0-00-000000-0).

مثال الاقتباس من مقالة في دورية:

المدني، م. ف. (2014). مفهوم الحوار في تقريب وجهات النظر. المجلة البريطانية لتكنولوجيا التعليم، 11 (6)، 225-260. المعرِّف الرقمي (DOI:10.xxxx/xxxx-xxxxxxxx-x) أو برتوكول نقل النصوص التشعبي (http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111)، أو الرقم المعياري التسلسلي الدولي للمجلة (ISSN : 1467-8535).

١٦) يلتزم الباحث بترجمة (أو رومنة) أسماء المصادر والمراجع العربية إلى اللغة الإنجليزية في قائمة المصادر والمراجع. مثال:

الجبر، سليمان. (١٩٩١م). تقويم طرق تدريس الجغرافيا ومدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم

وتخصصاتهم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الملك سعود- العلوم التربوية، ٣(١)، ١٤٣-١٧٠.

Al-Gabr, S. (1991). The Evaluation of Geography Instruction and the Variety of its Teaching Concerning the Experience, Nationality, and the Field of Study in Intermediate Schools in Saudi Arabia (in Arabic). Journal of King Saud University- Educational Sciences, 3 (1), 143-170.

ثانياً:

الأشياء المطلوب تسليمها:

١) نسخة إلكترونية من البحث بصيغتي (Word) و (Pdf)، وترسلان على البريد الإلكتروني الآتي:

h.journal.nbu@gmail.com و h.journal@nbu.edu.sa

٢) السيرة الذاتية للباحث، متضمنة اسمه باللغتين العربية والإنجليزية، وعنوان عمله الحالي، ورتبته العلمية.

٣) تعبئة النماذج الآتية:

أ- نموذج طلب نشر بحث في المجلة.

ب- نموذج تعهد بأن البحث غير منشور أو مقدم للنشر في مكان آخر.

ثالثاً:

تنبيهات عامة:

١) أصول البحث التي تصل إلى المجلة لا تردّ سواء أنشرت أم لم تنشر.

٢) الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر أصحابها.


2007 – 1428
جامعة الحدود الشمالية
NORTHERN BORDER UNIVERSITY

كلمة معالي مدير الجامعة

بسم الله الرحمن الرحيم

يسرني في هذه الكلمة الافتتاحية للعدد الأول، وهو باكورة إصدار الجامعة العلمي في مجال الأبحاث العلمية المحكمة، أن أزف إلى القارئ الكريم صدوره بحلته العلمية التي آمل أن تحوز رضى الباحثين وطلاب العلم في مختلف التخصصات.

وقد حرصت الجامعة أن تطبق معايير النشر العلمي الرصين على مجلتها العلمية بكل موضوعية، وفق المعايير المعلنة في شروط النشر العلمي . وهو ما حرصت هيئة التحرير مشكورة أن تكون هذه المعايير المعلنة متوافقة مع معايير النشر العالمية. ولا يفوتني في هذا المقام أن أشكر القائمين على هذه المجلة من هيئة تحرير ورئيسها.

آملين أن تستمر هذه المجلة وفق ما خطط لها من حيث الجودة ومقومات البحث العلمي الرصين والتنوع العلمي .

أ. د. سعيد بن عمر آل عمر

مدير جامعة الحدود الشمالية



2007 – 1428
جامعة الحدود الشمالية
NORTHERN BORDER UNIVERSITY

المحتويات

أبحاث العدد

القسم العربي

القسم الإنجليزي


2007 – 1428
جامعة الحدود الشمالية
NORTHERN BORDER UNIVERSITY

أبحاث العدد


2007 – 1428
جامعة الحدود الشمالية
NORTHERN BORDER UNIVERSITY

تحقق الضرر المادي المرتد اللاحق بأفراد عائلة المتضرر: بحث مقارن في القانونين التونسي والفرنسي

أحمد بلحاج جراد [*]

جامعة الحدود الشمالية

(قدم للنشر في ٢٠/ ٠٥/ ١٤٣٦ هـ؛ وقبل للنشر في ١٢/ ١١/ ١٤٣٦ هـ)

ملخص البحث: غالباً ما يكون مجال سريان الفعل الضار من حيث الأشخاص متسعاً ليشمل بداهة ـــ فضلاً عن المتضرر الأصلي ـــ أفراد عائلته أو بعضَهم ليطال مقوماتهم المعنوية، أو مستحقاتهم المادية. وفي هذا المجال تجدر الإشارة إلى أن التجارب التشريعية المختلفة لم تشأ بصفة عامة تحديد قائمة في مستحقي التعويض عن الضرر المرتد بنوعيه، تاركة المهمة للسلطة الاجتهادية للقاضي، الذي أظهر في بعض الاجتهادات فكراً خلاقاً ساهم في تحديد تقريبي لمستحقي التعويض، خاصة، عن الضرر المادي المرتد ليجعله يشمل من جهة المنفعة المستحقة التي قطعها الفعل الضار عن المتضرر، ومن جهة أخرى ما تكبده من مصاريف لدرء نتائج ذلك الفعل. وفي الفرضيتين يتدرج تحقق الضرر المادي المرتد، اللاحق بأفراد عائلة المتضرر الأصلي، على مستوى مدى ثبوته، وفق اجتهاد قضائي، وإسهامات فقهية بحسب عدة معايير تتعلق في الغالب بطبيعة العلاقة القانونية، وأواصر الروابط الواقعية بينهم، وبين المتضرر الأصلي من الفعل الضار من جهة ، وبمدى تعهد هذا الأخير بتحمل مصاريف مادية، وبذل مجهودات معينة محاولة منه درء نتائج الفعل الضار، أو الحد منها بغية تحسين الحالة المادية، والجسمانية للمتضرر الأصلي، يصيره فعلاً متكبدا لمصاريف كان من الثابت تفاديها، لولا حصول الفعل الضار. ولدى تثبيت هذه المعايير خاصة من قبل الاجتهاد القضائي، يلمس تطوراً إيجابياً نحو التوسع في تحقق حالات الضرر المادي المرتد دون إخفاء بعض مواطن الغموض والتردد التي من اللازم وضع الآليات التفصيلية لتفاديها، محاولة لتوحيد الرؤى الاجتهادية المعاصرة.

الكلمات المفتاحية: مسؤولية مدنية، التعويض عن الضرر، الضرر المادي المرتد، الحرمان من منفعة مستحقة، تكبد مصاريف، الأضرار اللاحقة بأفراد عائلة المتضرر الأصلي.

*****

An Investigation of the Consequential Physical Damages Incurred on the Injured Person's Family: A Comparative Study between Tunisian and French Laws

Ahmed Belhadj Jrad [*]

Northern Border University

(Received 11/03/2015; accepted 27/08/2015)

DOI: 10.12816/0015520

Abstract: The entry into the field of tortious act always extends to include the original affected person and his family members or some of them who are affected morally and physically. In this context, it should be noted that the various legislative experiences do not generally determine the list of the persons who are entitled to compensation for harm by the two types; rather the task is left for the discretionary authority of the judge, who has shown in some interpretations creative thinking which contributed to the approximate determination of the persons deserving compensation for physical subsequent damage. This compensation includes the deserved benefit resulting from the tort of the aggrieved on one hand, and the second is the expenses which were paid to avoid that act on the other hand. Based on these two hypotheses, the physical damage affecting the original person and his family members is confined to the jurisprudence of the judge and jurisprudential contributions pursuant to several criteria related mostly to the nature of the legal relationship and the bonds between them and the original person affected by the harmful act. It is also related to the pledge of the latter to bear the material expenses and to make certain efforts in an attempt to avoid the results of the harmful act, or limit same to improve the material and the physical condition of the original affected person. Thus, it makes him bear expenses that could have been avoided if the damage did not happen. Once these criteria are firmly established in jurisprudence, a positive development will be made in investigating the cases of physical subsequent damage without hiding some ambiguities and uncertainties which should be avoided by providing the necessary detailed mechanisms; it is obviously an attempt to unify the contemporary discretionary visions.

Key Words: civil responsibility, compensation for damage, physical tort, denial of accrued benefit, incurring expenses, damages affecting the original family members of damaged.

(*) أستاذ مشارك في القانون الخاص وعلوم الإجرام ورئيس قسم القانون بكلية إدارة الأعمال بجامعة الحدود الشمالية، صندوق البريد : ١٣٢١-عرعر ٩١٤١٣. المملكة العربية السعودية.

(*) Associate professor in private law and criminology, and head of the department of law at the faculty of business administration at Northern Border University (NBU), P.O.BOX: 1321 Arar 91413. Saudi Arabia.

e-mail: ahmedbelhadj5@yahoo.fr

المقدمة

إن الفعل الضار الذي يطال المتضرر الأصلي متسبباً في وفاته، أو إصابته بأضرار معينة، قد يتسع نطاق نتائجه من حيث الأشخاص، ليرتد على بعضهم؛ فيلحق بهم أضراراً مادية، أو معنوية، كلما وجدت روابط شرعية تجمعهم. فلا تسند أضرارهم مباشرة إلى ذلك الفعل، وإنما إشعاع نتائجه السلبية على المصاب ارتدت لتطال مصالح من الواجب أن تكون ذات رعاية، ما يجعل لهم مبدئياً الحق في المطالبة بالتعويض عن ضررهم المرتد، الموصوف بكونه غير شخصي، لا يفسح المجال أمام استحقاق التعويض، إلا إذا كان محققاً، ومتضمناً الاعتداء على مصلحة مشروعة، يحميها القانون (الجربي، ٢٠١١).

ونظراً إلى تنوع المصالح التي تربط المتضرر بغيره من الأشخاص وفق طبيعة علاقاته المهنية، والأسرية وغيرهما، ما يجعل من السهل طرق أبواب التعويض تمسكاً بإحدى هذه الروابط لاستغلال قواعد المسؤولية المدنية، وتطويعها نحو الإثراء، دون سبب، فقد شاعت بعض التشريعات أن تحصر مسبقاً، وبموجب قواعد عامة، أصحاب الحق في التعويض عن الضرر المرتد، لتنكر صفة المتضرر بالارتداد على من دونهم [١]. في حين اكتفت التشريعات الأخرى بتفويض المسألة للاجتهاد القضائي، مع تخصيص تحديدهم بموجب بعض القوانين الخاصة [٢]. ومهما

---

(١) من ذلك مثلاً: المادة ٩٢٨ من المجلة المدنية اليونانية، والمادتين ٨٤٤ ٨٤٥ من المجلة المدنية الألمانية ، والمادة ٢٠٥ من القانون المدني العراقي ، والمادة ١٣٤ من قانون الموجبات والعقود اللبناني.

(٢) من ذلك المشرع التونسي ، حيث ارتأى ضبط قائمة في أصحاب الحق في التعويض عن الضرر المرتد بموجب بعض القوانين الخاصة كالقانون عدد ٨٦ لسنة ٢٠٠٥ المؤرخ في ١٥ أوت ٢٠٠٥ المتعلق بإدراج عنوان خامس بمجلة التأمين يخص المسؤولية المدنية الناتجة عن استعمال العربات البرية ذات محرك ونظام التعويض عن الأضرار اللاحقة بالأشخاص في حوادث المرور ، رائد رسمي عدد ٦٧ لسنة ٢٠٠٥ بتاريخ ٢٣ أوت ٢٠٠٥ ، ص. ٢٣٣٥ وما بعدها ، حيث ورد تحديداً بالفصل ١٤٣ على وجه الحصر لمستحقي التعويض عن الضرر الاقتصادي في صورة وفاة المصاب من جراء حادث المرور ، وبالفصل ١٤٦ بالنسبة لمستحقي الضرر المعنوي . وكذلك الفصل ٢٦ من القانون عدد ٥٦ لسنة ١٩٩٥ المؤرخ في ٢٨ جوان ١٩٩٥ المتعلق بالنظام الخاص للتعويض عن الأضرار الحاصلة بسبب حوادث الشغل والأمراض المهنية في القطاع العمومي، رائد رسمي عدد ٥٣ لسنة ١٩٩٤ =

كان الأسلوب المتوخى من المشرع بخصوص تحديد أصحاب الحق في التعويض عن الضرر المرتد، فإن هذه الصفة يغلب توفرها لدى أفراد عائلة المتضرر الأصلي مقارنة بغيرهم مما يجهدون أنفسهم للاتصاف بها سعيا وراء التعويض، نظراً إلى أواصر المودة العائلية بينهم وبين المتضرر الأصلي، ما يؤسس مؤشرا معتبراً لاستحقاقهم التعويض عن الضرر المعنوي، أو لاستفادتهم من الإعالة التي كان يتعهد بها تجاههم، خاصة إذا كانوا مساكنين له، ما يشير إلى فرضية ما يطالهم من أضرار مادية؛ لذا يتجه البحث عمن تتوفر فيهم صفة الانتماء إلى عائلة المتضرر الأصلي، باعتبارها شرطاً أولياً في هذه الفرضية، يقرب احتمال وجود منافع مادية كانت مسترسلة إلى أن أتى الفعل الضار فبددها.

من بين مميزات الشخصية القانونية إسناد كل شخص طبيعي حالة عائلية تسمح بتحديد وضعيته من حيث انتمائه إلى أسرة معينة تنشئ له قرابة تترتب عنها عدة آثار قانونية [٣]. وتتخذ إما شكل القرابة الدموية، المتمثلة في النسب، أو شكل قرابة المصاهرة (المعداوي ،٢٠١٠). ويشمل الشكل الأول القرابة المباشرة، التي تضم الأصول، والفروع، والقرابة غير المباشرة، التي تشمل الحواشي، في حين أن الشكل الثاني المتعلق بقرابة المصاهرة يشمل أقارب النسب لأحد الزوجين، لتكون صلة المصاهرة تجاه الآخر. وبحسب شكل القرابة، ومداها، يمكن التمييز بين ظاهرتين اجتماعيتين يمكن أن يلحق بهما الفرد وهما: الأسرة، والعائلة . فالأسرة في معناها الضيق تتكون من زوجين وأبناء مساكنين لهما بسبب صغر سنهم، أو نظراً إلى احتياجاتهـم، وهي ما يطلق عليها علماء الاجتماع والانثروبولوجيا " الأسرة النووية " (القصاص، ٢٠٠٨). في حين أن مفهوم العائلة يبدو أوسع نطاقاً من حيث الأشخاص المنتمين إلى هذه الوحدة الاجتماعية حيث تطلق على كل شكل من أشكال التنظيم الاجتماعي، المتكون من عدة أسر، نووية ممتدة، أو مركبة؛ نظراً إلى وجود روابط قرابة، أو نسب بينهما .

وانطلاقاً من هذا المعطى المستمد من علم الاجتماع يتضح أن المشرع التونسي أفرد بموجب بعض القوانين الخاصة فئة معينة من ذوي قرابة النسب المباشرة، بإمكانية المطالبة بالتعويض عن الضرر المادي، المرتد، كلما كانت رابطة القرابة بينهم وبين المتضرر الأصلي

= المؤرخ في ٤ جويلية ١٩٩٥ ، ص.١٤١١ وما بعدها ، وكذلك الفصل ٤٥ من القانون عدد ٢٨ لسنة ١٩٩٤ المؤرخ في ٢١ فيفري ١٩٩٤ المتعلق بالتعويض عن الأضرار الحاصلة بسبب حوادث الشغل والأمراض المهنية ، رائد رسمي عدد ١٥ لسنة ١٩٩٤ المؤرخ في ٢٢ شباط ١٩٩٤، ص. ٣٠٠ وما بعدها .

(٣) من بين الآثار التي يرتبها القانون على واقعة القرابة، ثبوت النسب، واكتساب الجنسية، وإمكانية الأخذ بالشفعة.

من الدرجة الأولى[٤]. أما بالنسبة للقواعد العامة للمسؤولية المدنية، وإزاء عدم وجود نص عام، يضبط قائمة تحدد المتضررين بالارتداد، فإن هذه الصفة تنطبق على أفراد عائلة ذلك المتضرر لتشمل الأسرة الممتدة، والمركبة؛ نظرا إلى توفر عنصر القرابة الذي من شأنه أن يؤسس روابط قانونية، أو طبيعية بينهما ذات صبغة مالية، مما يقرب احتمال تحقق الضرر المادي (القصاص، ٢٠٠٨).

غير أنه لكي يقع التعويض عن الضرر المرتد يتجه أن يكون مشروعاً ومحققاً[٥]. ولا صعوبة في هذا المجال بالنسبة للمشروعية، طالما أن الأمر يتعلق بأفراد عائلة روابطها مثبتة بموجب النسب، أو القرابة. كما أن تحقق ضررهم المعنوي المرتد لا يثير عادة صعوبات يعسر إيجاد حلول لها طالما أن الرابطة العائلية تترتب عنها بصفة تلقائية ومألوفة مودة بين أفرادها، من شأنها

(٤) من ذلك أحكام الفصل ٤٥ من القانون المتعلق بالتعويض عن الأضرار الحاصلة بسبب حوادث الشغل والأمراض المهنية ، والفصل ١٣٦ من مجلة التأمين .

(٥) قد تواتر اجتهاد محكمة التعقيب على ضرورة توافر هذين الشرطين وفقا لأحكام الفصل ١٠٧ من م.إ.ع، من ذلك: تع مدني ، عدد ١٠٨٠٤ مؤرخ في ٢٨ جانفي ١٩٨٥ ، ن، القسم المدني ، ١٩٨٥ ، ص ٢٠٨ ، تع مدني ، عدد ٣٧٣١٣ مؤرخ في ٢٢ مارس ١٩٩٣ ، ن ، ١٩٩٣ ، القسم المدني ، ص. ٣٣٧ ، تع مدني ، عدد ٥٤٨٢ مؤرخ في ٧ فيفري ٢٠٠٥ ، ن ، القسم المدني ، ٢٠٠٥ ، ص١٠١ . ولقد كان لشرط المشروعية دور بارز في تحديد المتضررين بالارتداد من قبل فقه القضاء الفرنسي، حيث كانت المحاكم تشترط، تأويلا لأحكام الفصل ١٣٨٢، وجود رابطة قانونية بين المتضرر الأصلي والمتضرر= بالارتداد تعبر عنها : " بالمصلحة المشروعة المحمية قانونا " حصرتها في إطار أسري ضيق. إذ تجسدت بخصوص الضرر المادي في الحق في النفقة، وفي رابطة القرابة بخصوص الضرر المعنوي، وذلك كرد فعل عن اجتهاد سابق توسع في تحديد شرط التوقع ليجعله يمتد فيشمل بعض الأشخاص الذين تربطهم علاقات مشينة بالمتضرر الأصلي. فلسد المنافذ أمام خليلة المتضرر حينما تطالب بالتعويض عن ضررها المادي، أو المعنوي، أو كليهما، وقع مواجهتها بضرورة توافر شرط المشروعية. ومنذ سنة ١٩٧٠ أصبح شخص المتضرر بالارتداد هو معيار التثبت في مدى اكتسابه للحق في التعويض عن ضرره المرتد بغض النظر عن الروابط القائمة بينه وبين المتضرر الأصلي، وذلك بموجب تأويل مغاير لأحكام الفصل ١٣٨٢ لجعله لا يتضمن شرط توافر الرابطة القانونية بين المتضرر الأصلي، والمتضرر بالارتداد، الذي قد يكون كل شخص تمكن من إثبات مضرة لحقته من جراء فعل ضار لحق غيره مباشرة ، يراجع : (G) VINEY et (P) JOURDAIN , op . cit , p.129 , n 306 et s (الذنون ، ١٩٩١) .

أن تجعل مشاعر كل واحد منهم فاقدة لوضع الاستقرار التي هي عليها ليسودها الانكسار، والكآبة، كلما لحقت بالآخر أضرار معتبرة. لكن البحث في تحقق الضرر المادي المرتد لأفراد العائلة، يكون أعسر لاعتبارات عديدة تتعلق بالأساس بالنفاذ إلى فحوى الروابط بين المتضرر الأصلي، والمتضرر بالارتداد، كالتثبت من مدى التزام الأول، بإعالة الآخر، أو تطوع أحد أفراد الأسرة ببذل نفقات يراها ضرورية لدرء آثار الفعل الضار على المتضرر الأصلي ، أو القيام بما يلزم لتطويعه وفق ما آلت إليه حالته الصحية بعد الحادث، مما يثير التساؤل عما إذا كان بالإمكان تحديد الفرضيات الكفيلة باستيفاء الضرر المادي المرتد اللاحق بأفراد عائلة المتضرر الأصلي لشرط التحقق توطيداً لإحدى الآثار الأساسية المرتقبة من المسؤولية المدنية، والمتمثلة في جبر الأضرار بما يمكن ــ قدر الإمكان ــ من إرجاع المتضرر بالارتداد إلى الحالة التي سوف يكون عليها، لو لم تطاله النتائج السلبية للفعل الضار.

إزاء إحجام المشرع التونسي عن وضع قائمة حصرية ضمن القواعد العامة للمسؤولية المدنية تحدد أصحاب الحق في التعويض عن الضرر المرتد، واقتصاره على تحديدهم بصفة مقتضبة ضمن بعض القواعد الخاصة، لا يكون من بد سوى الاعتماد على عمومية عبارات الفصلين ٨٢ و ٨٣ من م.إ.ع التي تكرس مجالاً فسيحاً للمطالبة بالتعويض لكل من توصل إلى إثبات مضرة لحقته، مستوفاة للشروط المألوفة، فقهاً، وقضاءً، بغض النظر عن طريقة إلحاق المضرة به، سواء نجمت مباشرة عن الفعل الضار، أو كانت مترتبة بالارتداد وصلاً لما لحق المتضرر الأصلي من أضرار انعكست على غيره، طالما أن أحكام الفصل ١٠٧ من نفس المجلة تحدد عناصر المضرة في إطار موضوعي يشمل الكسب الفائت، والربح الضائع. وبالرجوع إلى العديد من الاجتهادات القضائية التونسية، والمقارنة، يتضح أن الضرر المادي المرتد لأفراد عائلة المتضرر مباشرة من الفعل الضار، قد يكون محققاً، كلما ثبت حرمانه من منفعة مستحقة، قطعها عنه الفعل الضار (**المبحث الأول**)، أو كلما سبب له تكبد عناء بذل مصاريف ضرورية، لدرء نتائجه السلبية (**المبحث الثاني**). وفي كلتا الفرضيتين يتجه للتثبت من مدى تحقق هذا الضرر المادي النفاذ، إلى الروابط الحالية، والمستقبلية، بين المتضرر الأصلي، والمتضرر بالارتداد، وإلى الآثار المتولدة عن الفعل الضار، وحقيقة تأثيرها سلبا على الوضعية المالية للمتضرر بالارتداد، مما سبب حرمانه من منافع حالية، أو مستقبلية، أو دفعه لتكبد مصاريف ثبت لزومها؛ لدرء نتائج ذلك الفعل .

المبحث الأول

الحرمان من منفعة مستحقة

إذا كان المتضرر الأصلي مديناً بالنفقة زمن حصول الفعل الضار الذي أدى إلى وفاته، فإن ذلك سيؤدي دون شك إلى افتقاد أفراد عائلته ــ الملزم تجاههم بالإعالة ــ إلى النفقة مما يجعل ضررهم المادي محققاً. غير أن هذه الصفة في الضرر يختلف توفرها بحسب مصدر الالتزام بالنفقة، الذي قد يكون له موجب قانوني أو يتجلى في مجرد التزام طبيعي، ففي الفرضية الأولى يغلب توفر الضرر المادي المرتد نظرا إلى ثبوت استحقاق المتضررين للنفقة بموجب السبب الذي أنشأها لفائدتهم؛ فأتى الفعل الضار ليقطع عنهم نهائيا استمرار الإعالة من قبل الملتزم بها (**المطلب الأول**)، وليصبح التردد غالبا على تحققه كلما كان ذلك الالتزام طبيعيا مما يجعل استحقاقهم للتعويض متوقفا على علامات مستمدة من العلاقة بين الهالك ومدعي الضرر قادرة على تغليب تحقق فوات المنفعة المادية أكثر من تغييبها (**المطلب الثاني**).

المطلب الأول

الالتزام القانوني بالنفقة، وتحقق الضرر المادي المرتد

من البديهي أن قطع الإعالة على من وجبت له، بموجب التزام قانوني نافذ، بسبب فعل ضار أنهى حياة المدين، يشكل ضرراً مرتداً، تغلب عليه عادة صفة التحقق (أ) التي قد تنقص درجة ثبوتها كلما كان الالتزام بالإنفاق غير حال (ب).

أ- الالتزام الحال بالنفقة، وتحقق الضرر المادي المرتد :

تتداخل عدة معطيات بخصوص التأكد من مدى تحقق الضرر المادي المرتد، كلما كان الالتزام بالإنفاق واقعاً في الحال تتعلق من جهة بطبيعة التزام المدين (١) وبسلوك الدائن من جهة أخرى (٢).

١- تحقق الضرر المادي المرتد، وطبيعة التزام المدين :

من المؤكد أن يكون الضرر المادي المرتد محققاً، كلما كانت العلاقة بين المتضرر الأصلي، والمتضرر بالارتداد، يحكمها أحد الأسباب الثلاثة الموجبة للنفقة في القانون التونسي وهي: الزوجية، والقرابة، والالتزام[٦]؛ لأن مجرد إقرار الحق في النفقة لمستحقيها يعتبر دون شك ضماناً قانونياً لفائدتهم، ويجعلهم ذوي ترقبات مشروعة في الإعالة من قبل المدين بها، تنفذ في الحال، لتستمر في المآل ما دام موجبها قائماً، وإخلافه عن تعهده بها سوف يعرضه إلى تحمل جزاءات مدنية، وجزائية. وبما أن الفعل الضار اللاحق بالمتضرر الأصلي أفضى إلى افتقاد مستحقها لعائله، فالضرر يعتبر حينئذ محققاً؛ لأن المتضرر بالارتداد سيكون

---

(٦) هو ما يستنتج من أحكام الفصول ٢٣-٣٨-٤٤-٤٦-٤٩ من مجلة الأحوال الشخصية .

بالضرورة في وضعية مادية أحسن، لو لم يحصل الفعل الضار[٧].

ولقد تواتر اجتهاد محكمة التعقيب وفق هذه الرؤية مستغلة في ذلك عمومية عبارات الفصول ٨٢ و ٨٣ و١٠٧ من مجلة الالتزامات، والعقود التي لم تحصر قائمة لمستحقي التعويض عن الضرر المادي المرتد؛ لتعتبر من باب أولى، أنه كلما توفرت صفة الدائن بالنفقة في المتضرر بالارتداد، تقوم لفائدته قرينة دالة على تحقق ضرره المادي، طالما أن النفقة تتصف بصفة الدوام، ما دام موجبها قائماً، وذلك بغض النظر – مبدئياً- عن مدى توفر واقعة مساكنة المدين للدائن بها، ومن ذلك أن المشرع أوجب على الابن الإنفاق على أصوله، دون الأخذ بعين الاعتبار لأماكن إقامتهم، وذلك هو أيضا شأن المطلق الملزم بالإنفاق على مطلقته، وأولاده الذين هم في حضانتها، ولو انفردوا بالسكنى.

كما أن الضرر يعتبر محققاً، ولو كان المتضرر الأصلي مديناً بالنفقة بصفة احتياطية، كشأن المرأة المتزوجة الملزمة بالإنفاق على عائلتها، ولو كان لها مال، وفقا لأحكام الفقرة الأخيرة من الفصل ٢٣ من مجلة الأحوال الشخصية، حيث اعتبرت محكمة التعقيب أن الضرر المادي المرتد الناجم للزوج عن وفاة زوجته يعتبر محققاً، ولو كانت تمتهن مهنة بسيطة غير مستقرة، تدر عليها دخلا متواضعاً، ولا لزوم لإثبات واقعة مساهمتها في الإنفاق على عائلتها، بل ذلك يعد قرينة تغلب الوضع الثابت أصلا، والمتمثل في كون المرأة المتزوجة جبلت على التفاني في خدمة عائلتها، فضلاً عن أن المشرع ألزمها بالإنفاق إن كان لها مال[٨] (فيلالي ، ٢٠١٠). وكان المأمول أن تكون

---

(٧) من ذلك مثلا: تع مدني عدد ٤٠١٢ ، مؤرخ في ٢٤ فيفري ١٩٨٢ ، ن، القسم المدني، ١٩٨٢ ، ج ٣، ص. ٤٤٢، تع مدني عدد ٢٧٢٧ ، مؤرخ في ٣٠ مارس ١٩٨١ ، ن، ١٩٨١، القسم المدني، ١٩٨١، ص. ١٦٨، تع مدني عدد ٧٣٥٣ ، مؤرخ في ١٠ جانفي ١٩٧٣، ن، ١٩٧٣، القسم المدني، ص.٧١، تع جزائي عدد ٥٥٦٥ ، مؤرخ في ٢٧ ماي ١٩٧٠، م.ق.ت، عدد ٨ لسنة ١٩٧٠ ، ص. ٨٢.

(٨) " حيث إن جميع النصوص القانونية المنظمة للأسرة بالبلاد التونسية تقر للأم وللزوجة دوراً بارزاً في العائلة من حيث المشورة والمساهمة في الإنفاق من ذلك أحكام الفصل ٢٣ من م.أ.ش المنسجمة وما جبلت عليه المرأة من تضحية وبذل في سبيل أفراد أسرتها دونما بخل أو تقتير وتلك هي القاعدة السائدة وأن على من يدعي خلافها الإثبات عملاً بأحكام الفصل ٤٢٠ من م.إ.ع فظل بذلك الادعاء بعدم مساهمة الزوجة الهالكة في الإنفاق على العائلة وهي ذات الدخل القار أمراً مجرداً لا برهان عليه فتعين لذلك رده، والالتفات عنه " ، تع مدني عدد ٥٤٨٢ مؤرخ في ٧ فيفري ٢٠٠٥ ، ن، القسم المدني ٢٠٠٥ ، ص. ١٠١. ويراجع أيضاً: (خرشف ، دون تاريخ نشر)، (الجندي ، ٢٠٠٢).

هذه القرينة خطوة أولى في نسج الاجتهادات الخلاقة للقاضي التونسي نحو إيجاد حلول ذات بعد إنصافي واضح، تحاول قدر الإمكان درء المصيبة اللاحقة بالزوج، من جراء افتقاده لزوجته، بسبب الفعل الضار، إلا أنه سرعان ما رجع اجتهادها على الأعقاب بعد بضعة أشهر من صدور هذا القرار؛ لتتصدى لطلب التعويض عن الضرر المادي اللاحق بالزوج، من جراء إيقاع الطلاق بطلب من الزوجة، ولو كان لها دخل، على أساس أن " تطوع الزوجة ومساهمتها في تحقيق مستوى من العيش المرموق لأسرتها، لا يمكن الزوج من المطالبة بالتعويض عن الضرر المادي لما حرم منه من عيش حسن نتيجة الطلاق، هذا فضلا عن أن فقه القضاء استقر على عدم الاستجابة إلى التعويض عن هذا الغرم بالنسبة للزوج باعتباره رئيس العائلة، وهو المسئول الأول عن الإنفاق، وأن الزوجة هي تابعة وليست المسئولة الرئيسية عن واجب الإنفاق "[٩].

ورغم أن الضرر المادي اللاحق بالزوج يظهر موحداً في وقائع القرارين والمتمثل في حرمانه من مؤازرة مادية من قبل زوجته، فإن ذلك لا يبرر التباين في الحل. فتعهد الزوجة بالإنفاق على العائلة، ولو كانت ملزمة به بصفة تابعة، يجعل ضرر الزوج محققاً كلما تسبب الفعل الضار في قطع هذه المؤازرة، بغض النظر عن محدثه. وكان على المحكمة في القرار الأخير أن لا تخمد بوادر وجود الضرر، وإنما على الأقل، لا تؤيد موقفها في القرار السابق، ولا تمهد للزوج سبيل التعويض اعتماداً على قرينة التعهد التلقائي للزوجة بالتفاني في خدمة عائلتها، وعدم ترددها في الإنفاق عليه بكل ما أوتيت من مال؛ لتشترط فقط وجوب إثبات الزوج لضرره. ويبدو أن موقفها ينم عن نظرة ضيقة للوضعية القانونية للزوج؛ لتجعله منحصراً في نطاق مكبل بما يمليه عليه قانون العائلة من واجبات، أهمها التعهد بالإنفاق بوصفه المدين الأصلي بهذا الالتزام. وكان حريا بها أن تقتفي نظرة موسعة تنظر إلى وضعيته القانونية بصفة شمولية، وفقا لما أرساه المشرع من أحكام للأسرة، ولمختلف أفرادها، في العديد من المواضع القانونية، كما هو الشأن في قانون الشغل، والتأمينات الاجتماعية، والقواعد الخاصة بعقود الإيجار، وذلك نظراً لاختلاف مواضع المصالح الواجبة الحماية. فوضعية الزوج في قانون الأسرة تبدو معسرة بخصوص تعهده بواجب الإنفاق على عائلته باعتباره الفرد الأصلي المكلف به لضمان معيشتهم، في حين أن وضعيته في جوانب أخرى من علاقة القانون بالعائلة تبدو أيسر، ومن باب أولى أن تكون على نفس المسار تجاه محدث الفعل الضار الناجم عنه اضطراب

(٩) تع مدني عدد ١٧١٦ مؤرخ في ٦ أكتوبر ٢٠٠٥، ن، ٢٠٠٥، القسم المدني، ص. ٤١٧

عيشه، واستقرار أسرته [١٠]. أما إصدار قرارين خلال فترة زمنية وجيزة يتضمنان حلولاً على غاية من التناقض بخصوص نفس المسألة، فذلك يجعل من حق الزوج في المطالبة بالتعويض عن ضرره المادي متروكا للمفاجأة القضائية التي يخشى تقلبها حين تعهدها بالتثبت من مدى تحقق الضرر المادي المرتد، وفقا لسلوك الدائن.

٢- ***تحقق الضرر المادي المرتد وسلوك الدائن:***

لقد أثار شرط تحقق الضرر المادي المرتد الناجم عن فقدان موارد معيشية كان يؤمنها العائل قبل حدوث الفعل الضار صعوبات تتعلق بالأساس بمدى توفره في الحالة التي فيها الدائن بالنفقة غير حريص على المطالبة بها، أو في الحالة التي يحصل فيها الفعل الضار أثناء أزمة عائلية تتمثل في رفع دعوى الطلاق.

بالنسبة للحالة الأولى يمضي اتجاه في الفقه الفرنسي في تأويل ضيق لعبارة "المصلحة المشروعة التي يحميها القانون"، والتي كانت تعتبر الشرط الأساسي المستحدث من قبل محكمة التعقيب الفرنسية لاستحقاق التعويض عن الضرر المرتد (الذنون، ١٩٩٩) ، لجعلها مجسدة فقط بخصوص الضرر المادي في تلك المصلحة التي نص عليها المشرع، مما يستنتج معه أنه لا تقبل دعوى المطالبة بالتعويض إلا من أولئك الذين يرتب لهم القانون حقاً في النفقة، تجاه المتضرر الأصلي من الفعل الضار، (VINEY et JOURDAIN, 1989). ويقع الإطناب في التشدد حينما يشترط جانب من الفقه ــ فضلاً عن توفر صفة الدائن بالنفقة ــ أن يكون هذا الدين قائماً ومستحقاً، ويجري تنفيذه زمن وقوع الفعل الضار، فإذا ثبت أن الدائن غير مواظب على مطالبة مدينه بالنفقة، أو لم يطالب بها أصلاً، أو يكون في الغالب مبدياً تسامحاً إزاء تعثر مدينه في تنفيذها، بطريقة تدخل اضطراباً على صبغتها الدورية، فإن شرط تحقق ضرره يصبح محل شكوك معتبرة. ولقد اقتفت بعض الاجتهادات هذا النهج المفرط في التشدد في التقيد بخصوص تحقق الضرر المادي المرتد، من ذلك أن محكمة "السين " الفرنسية رفضت دعوى التعويض عن الضرر المادي اللاحق بالزوجة، من جراء وفاة زوجها بسبب حادث؛ بحجة أنها لم تكن مساكنة له، ولها ما يكفي من الموارد المالية، لضمان معيشتها، طالما أنه لم يثبت مطالبتها له بحقها في

---

(١٠) هو ما كرسته محكمة التعقيب الفرنسية حينما أقرت حق الزوج في التعويض عن ضرره المادي المرتد الناجم عن حادث أدى إلى وفاة زوجته التي كانت تساعده في عيادته الطبية :.cass. Crim. 23-6-1975 j.c.p1975, 4,p.79.; كما أقرت حق الزوج في نفس التعويض الناجم له عن افتقاد زوجته التي كانت تعتني بتربية أبنائها مما جعله يتكبد مصاريف لإتمام نفس الواجب : cass.civ.17-2-1979 , j.c.p ,1980,4, p.93.

النفقة [١١]. غير أن بعض الفقهاء شاؤوا إضفاء مرونة ولو محدودة على هذا التوجه، حينما فكوا الارتباط بين شرط تحقق الضرر، ووجوب تنفيذ الالتزام بالنفقة؛ ليلحقوا هذا الشرط بالحالة المادية التي يكون عليها الدائن بالنفقة، فإذا كان موسراً، ولم يطالب بها، فضرره يعد احتمالياً، ولا موجب حينئذ لاستحقاقه التعويض، أما إذا كان في حالة خصاصة فتنفيذها واجب، ولو لم يطالب بها؛ لأن الحالة المادية الصعبة التي يكون عليها تجعل ضرره محققا [١٢].

إن الدائن بالنفقة ولو لم يكن حريصا على مطالبة مدينه بتنفيذها يبقى ضرره المادي المرتد رغما عن ذلك محققاً، كلما تعرض المدين لفعل ضار أنهى حياته فحال دونه وتنفيذ التزامه، ومرد ذلك أنه لا يمكن أن تستنتج بصفة قاطعة من هذا السلوك أن الدائن ليس بحاجة إلى النفقة، أو أنه قام بإسقاط دينه. بل إن الوضع الغالب أصلاً يشير إلى تأثير الروابط الذاتية بين الطرفين على سلوك الدائن، لتجعله متسماً بمرونة فائقة تتجلى في الأغلب في منح مدينه نظرة ميسرة لمدة غير محددة؛ وذلك حفاظاً على مصالح رابطة بينهما قد تبدو له في أغلب الحالات ذات قيمة أعلى من حقه في النفقة. من ذلك أن الزوجة قد لا تطالب عادة بنفقتها، ولو كانت في حاجة قصوى إليها؛ وذلك إما خشية من

---

(١١) في المقابل اعتبرت أن الضرر اللاحق بخليلة الزوج محققا طالما أنها مساكنة له بصفة مستمرة وتحظى من قبله بما يلزم من رعاية ونفقة، مما أدى إلى نتيجة منافية للأخلاق دفعت المحاكم لاحقا إلى تطويق الضرر المرتد بشرط مستحدث يوجب توفر الرابطة القانونية في العلاقة بين المتضرر الأصلي والمتضرر بالارتداد لإمكان معارضة الخليلة بطلب التعويض:

trib.SAINE ,12-02-1931 , D.1931 , p.57; cass.civ ,07-10-1992 , j.c.p ,1992 , n 2993 ; cass. Civ , 29-01-1997 , R.T.D.CIV , 1997 , p. 955 .

كما اعتبرت محكمة التعقيب الفرنسية أن الأرملة التي توفي زوجها في حادث مرور، وثبت أنه هجر محل الزوجية منذ مدة وانقطع إنفاقه على العائلة إلى أن اعتادت على هذه الوضعية، ولم تقم بأي إجراء ضده لجبره على الإنفاق، لا يحق لها المطالبة بالتعويض عن الضرر الاقتصادي اللاحق بها من جراء وفاته لأنه ضرر غير محقق. وهو توجه يعسر من فرضيات تحقق الضرر طالما أن المحكمة لا تكتفي بتوافر هذا الشرط حينما يتسبب الفعل الضار في المساس بحق مؤكد للمتضرر بل تشترط فضلا عن وجوب أن يكون المتضرر في حالة ممارسة فعلية لهذا الحق عن طريق إيفاء المدين به باختياره أو جبراً باللجوء إلى المطالبة القضائية : cass.crim , 14-01-1986 , GAZ.PAL.2, p.431.

(١٢) بين الموقفين ظهر اتجاه ثالث لا يعطي اهتماماً للسلوك الانفرادي لطرفي النفقة بقدر ما يبحث عن تحقق الضرر المادي المرتد الناجم عن فقدان الإعالة في مدى وجود توافق بينهما قبل حصول الفعل الضار حول الاشتراك في أموالهما أو على الأقل في جزء منها ، من ذلك : cass. Crim , 13-10-1981 , D. 1982 , IR, p.96 ; cass. Crim ,04-06-1996, bull.crim ,1996, n 213.

تصدع الرابطة الزوجية، أو أملاً في إرجاع المودة مع قرينها ، أو مؤازرته معنوياً، ولو بها خصاصة في انتظار تحسن حالته المادية، أو حتى احتراماً للمعاشرة التي كانت بينهما في صورة الطلاق . كما قد يقع الإحجام عن المطالبة بالنفقة من قبل أحد الأبوين، أو كلاهما، إشفاقاً على ابنهما الملزم بها لما ينتظره من جزاءات، أو أملاً في عدوله عن صنيعه، فيقطع تلقائياً مع عقوقه، ويقبل على بر الوالدين، فإذا أتى الفعل الضار وأنهى حياة المتضرر الأصلي الملزم بالإنفاق، فإن الضرر المادي المرتد للدائن يبقى محققاً، ولو لم يطالب بنفقته؛ لأن ذلك الفعل قد بدد الأمل في تغيير سلوك المدين، فضلاً عن أن سلوك الدائن سوف يتغير بالضرورة؛ لأن حلمه على دائنه الأصلي كان راجعاً لاعتبارات ذاتية يراها أولى بالرعاية، في حين أن هذه الروابط مفقودة في علاقته بمحدث الفعل الضار، بل يكون في الأغلب شاعراً بالنقمة تجاهه، بسبب ما ألحقه بقريبه من أضرار.

أما بالنسبة للحالة الثانية ، فإن رفع دعوى الطلاق من قبل المتضرر الأصلي قبل حصول الفعل الضار لا يؤثر على حق زوجته في التعويض عن ضررها المادي المرتد؛ لأنها لا تكون قد فقدت سنداً مادياً بسبب دعوى الطلاق التي مازال القضاء متعهداً بها، وإنما بسبب ما لحق قرينها من أضرار حالت دونه والإنفاق عليها. فالعلاقة الزوجية تبقى مستمرة بينهما إلى حين صدور حكم بات في الطلاق، وخلال هذه الفترة يكون من حقها استحقاق النفقة التي تعتبر من المسائل المتأكدة في هذه الأزمة التي تمر بها الرابطة الزوجية نظراً لصبغتها المعيشية[١٣] (اللجمي، ١٩٩٧).

وحتى على فرض صدور ذلك الحكم فإن حقها في التعويض عن ضررها المادي يبقى مؤكداً في حالتي الطلاق؛ للضرر، كما أنه لا يمكن الجزم بأن دعوى الطلاق؛ ستؤول حتما إلى آخر مراحلها ويقع فك عصمة الزواج، فربما يعدل عنها المتضرر لاحقاً، إلا أن الفعل الضار تسبب في تبديد هذا الأمل نهائياً لتصبح المتضررة بالارتداد دون معيل، لا بسبب رفع دعوى الطلاق، بل من جراء الحادث اللاحق بقرينها. ولئن كان بالإمكان التغلب على هذه الصعوبات المتعلقة بالالتزام الحال بالنفقة، والراجعة إلى طبيعة الالتزام في حد ذاته، أو بسبب سلوك المدين، فإن المسائل تبدو أعسر كلما تعلق الأمر بالتزام مستقبلي بالتعهد بالإعالة.

ب-الالتزام في المآل بالنفقة وتحقق الضرر المادي المرتد :

إذا حصلت المضرة قبل نشوء الحق في الإعالة المادية، فإن هذا الحدث سوف يغلب عليه توفر فرضية

---

(١٣) من اجتهادات القضاء الفرنسي المؤيدة للحق في التعويض في هذه الفرضية ، نذكر : cass. Civ 23-12-1947 , j.c.p 1948. 2 , n 4304 , Note (R) SAVATIER; Appel Poitier , 07-06-1966 , D , 1967 , p.305 .

تفويت الفرصة (١)، وهو تكييف يميل الاجتهاد القضائي عموماً إلى استبعاده(٢).

١- ترقب الإعالة المادية، وتحقق الضرر المادي المرتد:

كلما تسبب الفعل الضار في وفاة المتضرر الأصلي، في زمن لم يكن فيه ملزماً تجاه غيره بالنفقة أصلاً، أو ملزماً بها تجاه بعض الأشخاص دون البعض الآخر، الذين لم تتوفر فيهم بعد شروط استحقاقها، فإن الضرر المادي المرتد لمن لا تتوفر فيه صفة الدائن بها لا يكون محققا في الحال، وإنما يمكن أن تلحق به هذه الصفة في المآل كشأن الزوجة غير المدخول بها، التي تفقد زوجها، أو الجنين الذي يتوفى والده قبل استهلاله، أو الأب الذي يرزأ في ابنه، الذي كان على وشك انتهاء دراسته الجامعية. ففي مثل هذه الفرضيات يكون الضرر المادي المرتد متراوحاً بين مجرد الاحتمال وإمكانية التحقق، مما يجعل مهمة الفصل في طبيعته غير يسيرة، وتتطلب اجتهاداً ثاقباً قادراً على تقديم مساهمات معتبرة في إرساء الحدود الفاصلة بين الاحتمال والتحقق.

من المألوف أن الضرر لكي يعتبر محققاً يجب أن يكون قد حصل فعلاً، أو أن حصوله في المستقبل أضحى مسألة ثابتة، ويقابله الضرر الاحتمالي، الذي لا يمكن التحقق من مدى وقوعه مستقبلاً ليبقى حينئذ خارج دائرة التعويض، طالما أن الريبة تؤسس عنصره المميز. وبين هذين الصنفين يتواجد ضرر في مرحلة وسطى بينهما، وهو المتعلق بتفويت الفرصة، حيث تكون وضعية المتضرر قد تحددت نهائيا بفوات الفرصة عنه، وحرمانه من تجربتها، أو من مواصلتها وهي مسألة محققة، إلا أن النتيجة المترتبة عن إكماله لفرصته إلى آخر مداها، والتي حال الفعل الضار دون إتمامها تبقى دوما في غياهب الاحتمالات. فبين يقين فوات الفرصة والاحتمال الدائر حول الفوائد المرجوة منها دأب فقه القضاء المقارن بمؤازرة من الفقه على التعويض عنها، واعتبارها تصطبغ بصبغة الضرر المحقق، كلما كانت حقيقية، وجدية، وقد ضاعت عن المتضرر فعلاً (محفوظ ، ٢٠٠٨).

وبإدراج هذين الشرطين أمكن قدر الإمكان، تنقية الفرص الضائعة مما علق بها من احتمالات، وإخراجها في ثوب الضرر المحقق عن طريق التعويض للزوجة عن الضرر المادي المرتد، اللاحق بها من جراء وفاة زوجها في حادث، على أساس تفويت فرصة الإغداق عليها في الإنفاق، بما أن الفعل الضار بدد الأمل نهائيا في إمكانية حصوله على ترقية مهنية مرتقبة، تؤول إلى الترفيع في راتبه [١٤]. وهو ما لم يتوصل إليه فقه القضاء التونسي بصفة ثابتة؛ بسبب النظرة الضيقة المسيطرة عليه، بخصوص تحديد شرط التحقق في الضرر، وخشية المغامرة في التوسع فيها، مما يجعل المسؤولية

(١٤) cass.crim , 24-02-1970 , J.C.P , 1970.2. n 16456.

المدنية غير مستوفاة لأهم أهدافها، وهو جبر المضرة قدر الإمكان، ومحاولة إرجاع المتضرر إلى الحالة التي سيكون عليها، قبل حدوث الفعل الضار .

٢- الاجتهاد القضائي، ودرء تحقق الضرر المادي المرتد:

لقد رفضت محكمة التعقيب طلب التعويض عن الضرر المادي المرتد، الذي تقدم به كل من الوالدين، والزوجة غير المدخول بها من جراء فقدانهم لدائنهم المرتقب بالنفقة [١٥]، وما زالت بين الإقدام والإحجام بخصوص إقرار هذا الحق للجنين[١٦] . وهو ما يعبر عن نظرة ثنائية لشرط تحقق الضرر الذي قد يكون حسب اجتهادها محققاً كلما كان حدوثه مؤكداً؛ ليستوجب التعويض عنه، وفي ما عدا هذه الحالة يبقى احتمالياً على هامش التعويض، مما يخمد فرضية إيجاد المرحلة الوسطى بينهما، والمتعلقة بتفويت الفرصة.

إن وضعية الزوجة غير المدخول بها، والتي تعرض زوجها لحادث أودى بحياته تعتبر إحدى النماذج المجسدة لفرصة حقيقية، وجدية، قد ضاعت عنها فعلاً. فواقعة الإنفاق عليها تبقى دوما مسألة مستقبلية. غير محققة. تتقاذفها الاحتمالات، نظراً لما قد يطرأ في المستقبل من تفاعل؛ لأسباب قد تؤدي للدخول الذي يعتبر شرطاً لاستحقاقها للنفقة، أو قد يؤدي إلى عدم حصوله. لكن فرصة الدخول تعتبر واقعة ضائعة عنها فعلاً، وتحققت بموجبها وضعيتها بصفة نهائية، إذ بعد أن كانت متزوجة أصبحت أرملة، وتبدد بذلك أملها في الحصول على نفقة مستقبلاً. كما أنها تبدو لا محالة فرصة جدية طالما أنها تخطت مرحلة الأمل في الزواج، ثم مرحلة الخطوبة؛ لتبدأ في ممارسة فرصة الإنفاق عليها بعد إبرامها لعقد الزواج، ليأتي الفعل الضار مانعاً إياها من استكمالها حتى نهايتها التي تؤول بها منطقاً وقانوناً إلى استحقاق النفقة. أما إذا آل الاجتهاد إلى حرمانها من هذا الحق فإنما لقيامه على خلط واضح بخصوص نسبة الاحتمال إلى الوقائع، إذ إن ما يعتبر حقيقة احتمالياً، هو مسألة مدى تعهد زوجها بالإنفاق عليها لو لم يحصل له الفعل الضار،

---

(١٥) تع مدني عدد ٧٩١٦، مؤرخ في ٣١ أكتوبر ١٩٨٣ ، ن، ١٩٨٣، القسم المدني، ص. ٢٤٥، تع مدني عدد ٢٩٧٩٩، مؤرخ في ٦ ماي ١٩٩٣، ن ، ١٩٩٣، القسم المدني، ص. ٤٠٨.

(١٦) من الاجتهادات التي تقر حق الجنين في التعويض عن ضرره المادي المرتد نذكر: تع مدني عدد ١٥١٠١ ، مؤرخ في ٣ أفريل ١٩٨٦ ، ن، ١٩٨٦ ، القسم المدني ، ص. ٢٢٩ ، تع مدني عدد ٥٦٢٥٠ ، مؤرخ في ٢١ جانفي ١٩٩٧ ، ن ، ١٩٩٧ ، القسم المدني ، ص. ٢١٨ . ومن الاجتهادات المعاكسة: تع مدني عدد ٣٧٣١٣ ، مؤرخ في ٢٢ مارس ١٩٩٣ ، ن ، ١٩٩٣ ، القسم المدني ، ص. ٣٣٧ ، تع مدني عدد ٦٠٩٢٩ ، مؤرخ في ٢٥ ماي ١٩٩٩، غير منشور .

ولا يمكن الحسم مسبقا بموجب إجابة قاطعة، لكن ما يبقى ثابتاً ومحققاً أنها حرمت فعلا من فرصة الإنفاق عليها، وهي واقعة في حد ذاتها مؤسسة لضرر مادي مرتد لاحق بها، يستوجب تعويضا يتعين على القاضي الاجتهاد في تحديد مقداره بحسب نسبة الاحتمالات التي يتوقعها في حصولها على النفقة لو بقي زوجها على قيد الحياة. كما أن نفس التحليل ينطبق على الأبوين اللذين حرما من فرصة الإنفاق عليهما من قبل ابنهما الذي أودى الفعل الضار بحياته، وهو على وشك إنهاء دراسته الجامعية، لكن بطريقة تحومها الاحتمالات أكثر من الفرضية الأولى؛ لأنهما لم يبدآ بعد في تجربة الفرصة مما يتعين لتوفر صبغتها الجدية والحقيقية في إثبات أن الابن هو المرشح أكثر من غيره من بقية الأبناء للإنفاق على أبويه. وبقدر ما يكون العنصر الزمني الفاصل بين تحقق الوفاة والأمل في تعهده بهذا الواجب وجيزاً تدرأ الاحتمالات أكثر ما يمكن (RETIF, 2005).

أما بالنسبة للجنين، فرغم اتخاذ فقه القضاء التونسي خطوة هامة نحو استحقاقه للتعويض عن الأضرار التي تلحق به حينما غض النظر عن شرط أساسي لاستحقاق التعويض لكل طالب له، وهو المتمثل في اكتسابه للشخصية القانونية (الشرفي والمزغني، ١٩٩٣) إلا أن اجتهاده ما زال يتسم بالعثرات بخصوص إقرار حقه في التعويض عن ضرره المادي المرتد، حينما لا يقع منح وضعيته صفة الضرر المحقق الواجب التعويض نظراً لصبغته الاحتمالية [١٧]. ورغم أن التطور الحاصل في فقه القضاء التونسي يوحي بوصف الضرر المعنوي المرتد اللاحق بالجنين من قبيل الضرر المحقق ما دام حصوله مستقبلاً من المسائل المؤكدة كلما ولد حياً ، فإنه من الصعب إيجاد تأصيل لإخماد حقه في التعويض عن ضرره المادي، بل إن صفة التحقق تحظى بحظوظ أوفر في التأكد نظراً لتوافر التقليل من مخاطر الاحتمالات بالمقارنة مع حقه في التعويض عن ضرره المعنوي. فلربما يولد الجنين وهو حامل لإعاقة ذهنية تلازمه مدى حياته، وتجعله فاقدا لكل إدراك وتمييز فلا يشعر

---

(١٧) تجدر الاشارة إلى أن فقه القضاء الفرنسي التجأ في تأصيله لحق الجنين في التعويض عن الأضرار المادية والمعنوية اللاحقة به إلى مبدأ موروث عن القانون الروماني مفاده أن الجنين يعتبر مولوداً كلما كان الحدث في مصلحته، وذلك منذ أواسط القرن الماضي بغية التغلب على اشتراط الشخصية القانونية كمتطلب لاستحقاق التعويض : cass.civ, 24-04-1929, DH, 1929, p.298;ch.req, 08-03-1939,DH,1939 p.183. ويراجع أيضاً: (F) TERRE,(D) FENOUILLET , Droit civil , les personnes ,la famille , les incapacites ,6ed , Dalloz, 1996 , p.9 et s ; (H,L et J) MAZEAUD et (F) CHABAS , Lecons de droit civil , T1 , 2v , les personnes , la personnalite , les incapacites , 7ed , Monchrestien , Paris , 1986 , p. 549 et s; (M) FABBRE – MAGNAND , op.cit , n 256 , p.701 ; AURORE Caterine , " l 'assimilation de l'embryon a l'enfant " ,Cahiers de la recherché sur les droits fondamentaux ,Faculte de droit et sciences politiques, Caen, n 5 ,2006 ,p. 79 et spec. p.84، ويراجع أيضا ، (فيلالي ،٢٠٠١) .

مطلقا باليتم وما يترتب عنه من مساوئ، في حين أن ضرره المادي يبقى دوما مؤكداً كلما ولد حياً طالما أن والده مدين بالإنفاق تجاهه.

لجواز التعويض عن تفويت الفرصة يتجه توفر عنصرين: أحدهما - احتمالي، يتمثل في إمكانية حصول النتيجة المرتقبة لو لم يحصل الفعل الضار، وهو ما يميز الفرصة على الربح الفائت بوصفه ضرراً محققاً بصفة نهائية (النقيب، ١٩٨٤). وثانيهما - محقق يتفرع إلى محورين: فمن جهة أولى يشترط وجود فرصة حقيقية وجدية سابقة لحصول الفعل الضار، مما يضفي عليها صبغة موضوعية ويميزها عن مجرد الأحلام والأماني، ومن جهة ثانية - يشترط أيضا ثبوت التفويت في الفرصة بصفة نهائية مما ألحق بالمتضرر خسارة للمنفعة المنتظرة من قبله (أبو الليل ، ١٩٨٦). وبمجرد إضفاء هذين العنصرين على وضعية كل من الزوجة غير المدخول بها والأبوين والجنين يتضح أنهم حرموا فعلاً من فرصة حقيقية وجدية كانت ستنجر لهم منها فوائد مرتقبة، فإمكانية حصول النتيجة المرتقبة، التي كانت متوفرة قبل حصول الفعل الضار والمتمثلة في الحصول على النفقة، حولها هذا الحدث إلى استحالة. كما أن الخاصية الحقيقية والجدية للفرصة متحققة طالما أن المتضررين قد تخطوا عدة أشواط في سبيل الوصول إلى نتيجتهم المرتقبة، التي لم يبق لهم لإدراكها سوى فاصل زمني وجيز، مما يرفعها عن مرتبة الآمال والأحلام.

وأخيراً لقد تحقق التفويت في فرصهم في الحصول على النفقة بصفة نهائية طالما أن الفعل الضار تسبب في إيقاف جملة من الأحداث، كان من الممكن أن تؤول نتائجها بالفائدة عليهم، فعنصر الاحتمال الذي كان متعلقاً بالريبة حول إمكانية النتيجة المرتقبة قبل حصول الفعل الضار صار بموجب هذا الحدث عنصراً محققا أدى إلى نتيجة يقينية نهائية مفادها: إنه من غير الممكن الحصول على المنافع المرتقبة بسبب الفعل الضار الذي بددها نهائياً. والمأمول حينئذ أن يتجه الاجتهاد القضائي نحو فرضيات تفويت الفرصة؛ لتثبيتها في القانون التونسي كلما تحققت شروطها في سبيل إقرار الحق في التعويض لمستحقيه توطيداً لمقاصد المسؤولية المدنية، وهي غاية لا تصعب على القضاء التونسي طالما أنه من الممكن التوسع في التعويض عن الضرر المادي المرتد ليصل إلى الفرضيات التي يكون فيها المتضرر الأصلي مديناً بالنفقة بموجب التزام طبيعي.

المطلب الثاني

الالتزام الطبيعي بالنفقة، وتحقق الضرر المادي المرتد

نظراً لافتقاد الالتزام الطبيعي (الشرقاوي ، ١٩٨٣) بالنفقة لسبب قانوني يجعله واجب الوفاء بطريقة منجمة، ومتواصلة إلى انتهاء موجبه، فإنه من اللازم لاعتبار الضرر محققاً كلما تسبب الفعل الضار في

قطعه أن تكون الإعالة منتظمة بحيث تؤلف عاملاً معتبراً في الاستقرار المادي للدائن؛ لتكون قيمتها المالية مؤسسة لمورده المعيشي الوحيد، أو على الأقل تساهم مساهمة فعالة في إنهاء دخله. ومن العلامات الغالبة في الدلالة على توفر صبغة الانتظام ثبوت واقعة المساكنة (أ)، أو الاستمرار في المؤازرة المادية (ب) .

أ- المساكنة :

يعتبر الاشتراك في السكنى بين المتضرر الأصلي والمتضررين بالارتداد معطى واقعياً يقرب احتمال تحقق ضررهم المادي إذا كان أقدرهم على التكسب ودون أن يكون شرطاً ضرورياً (١)، ويتعين على طالب التعويض التوفق في إثبات استحقاقه لإعالة مسترسلة على وجه الإحسان (٢).

١- المساكنة، وافتراض التعهد بالإعالة :

إن مساكنة المتضرر الأصلي من الفعل الضار للبعض من أفراد عائلته الذين لم يكن قانوناً ملزماً بالإنفاق عليهم رغم توفره على مداخيل معينة تعتبر قرينة دالة بصفة شبه مؤكدة على توقف مواردهم المعيشية كلياً أو جزئياً على ما يجود به عليهم من إعانات، أو على الأقل على تعهده تلقائياً بتحمل النفقات المعتادة التي يستوجبها القيام بشؤون ذلك المسكن، وفقاً لما جبل عليه المجتمع من أعراف وقيم تقوم في الأغلب على روح المؤازرة والتضامن العائلي بين أفراد نفس الأسرة الذين يقيمون في مسكن واحد خاصة إذا فقدوا عائلهم الشرعي ليتطوع أقدرهم على التكسب أو أيسرهم حالا على الالتزام بالتكفل بمستلزماتهم. فالمساكنة تعتبر حينئذ علامة دالة على تحقق الضرر المادي المرتد كلما حال الفعل الضار دون مواصلة الإعالة التطوعية من قبل الملتزم بها لتجعله ضرراً مؤكداً إذا تعززت بإثبات واقعة أخرى تتعلق بقدرة ذلك المتضرر مادياً على الإعالة المنتظمة، مما يجعلها قوام الاستقرار المادي للدائن بوصفها مورده المعيشي الوحيد، أو السند الأساسي لتغذية مداخيله لمؤازرته على ما تتطلبه نفقاته؛ ليحدث انقطاعها عنه خللاً مؤثراً في ظروف معيشته يشق عليه تفاديه طالما أن تواترها دورياً وفق وحدة زمنية معينة يجعله في حاجة إليها بين الفترة والأخرى، وكل تعثر في صرفها إليه في مواعيدها سوف يؤثر عليه سلباً.

ولئن كانت المساكنة علامة يرجح فيها تحقق الضرر المادي المرتد نظرا لما توحي به عادة من نمط معيشي موحد لأفراد الأسرة الواحدة خاصة بالنسبة للمستلزمات الضرورية لما يحتاجه الشخص على الأقل من تغذية ورعاية صحية ، فإن افتقادها لا يدل بالضرورة على عدم تحقق هذا الضرر، وإن كان يوحي في الأغلب باستبعاده. فاشتراك أفراد الأسرة الواحدة في السكنى في منزل واحد دون أن يكون أحدهما ملزما قانونا بالنفقة تجاه الآخر يعد معطى واقعياً يغلب

التعهد التلقائي بالإنفاق، في حين أن تفرقهم على أماكن متعددة يستبعد توفر هذا الالتزام ويتطلب جهداً أكبر لإثباته، إذ ربما يكون الانفراد بالسكنى لأحد أفراد الأسرة عن البقية لا يرجع بالضرورة إلى اكتسابه لموارد خاصة تكفي لمعيشته، وإنما وفاء منه بالتزامات أخرى، أو تبعا لظروف حتمت عليه تلك الوضعية، كالأخ المعوز الذي تضطره الظروف إلى طلب العلم بعيداً عن مقر سكنى الأسرة أو الأخت المتزوجة التي طالت بها الفاقة نظراً لضعف مداخيل زوجها ...فمن حق هذين الأخوين المطالبة بالتعويض عن ضررهما المادي المرتد كلما نجحا في إثبات أن المتضرر الأصلي من الحادث القاتل كان محسنا لهما بصفة متواترة لمؤازرتها على تحمل الصعاب المادية للحياة التي عجزا عن مجابهتها بمواردهما الخاصة. ولهذه الرؤية صدى لدى القضاء التونسي حيث أقرت محكمة التعقيب حق التعويض عن الضرر المادي المرتد لوالد محكوم عليه بالسجن المؤبد، من جراء فعل ضار أفقده ابنه الذي لم يكن ملزما بالإنفاق عليه، وإنما كان يزوره باستمرار في السجن، ويوفر له كل مستلزماته وما يحتاجه من مصاريف، وعللت المحكمة موقفها بأن "الضرر المادي الذي يصيب والد الهالك لا ينتج بالضرورة وبصفة قسرية عن الإخلال بحقه في النفقة، وإنما يمكن أن ينتج عن المساس بمصلحة مالية مشروعة، وبعبارة أخرى فإن من لم يكن له الحق في النفقة ولكنه كان يعال فعلاً فإن الضرر الذي ينزل به يكون إخلالاً بمصلحة مالية وليس إخلالاً بحقه في النفقة. فالأب القادر على التكسب والذي له مكاسب تفي بحاجته وأكثر ويحرم بفعل حادث من منفعة كان يؤمنها له ابنه الهالك فإن من حقه المطالبة بالتعويض عن الضرر المتمثل في حرمانه من هذه المنفعة "[١٨]. وبذلك تكون المحكمة قد توسعت كثيراً في طلب التعويض عن الضرر المادي المرتد كلما كان المتضرر الأصلي مدينا بالنفقة بموجب التزام طبيعي، وذلك حينما اكتفت فقط بضرورة توفر واقعة حرمان المتضرر بالارتداد من المنفعة التي كان يؤمنها له الهالك بغض النظر عن كل وصف يلحق بها، والتي ائتلف عليها من قبل الفقه والقضاء المقارنين أن تكون مسترسلة في الزمن، وأن تكون مؤسسة لمورده الرئيسي لمعيشة المتضرر (مساعدة ، ٢٠٠٦).

٢ -*إثبات التعهد بالإنفاق:*

يحاول المتضرر بالارتداد بذل قصارى جهده لتقصي جميع الوسائل الكفيلة بإثبات واقعة تعهد المتضرر الأصلي بإعالته كالبرهنة على مزاولته لعمل يدر عليه مداخيل، أو إجهاد نفسه للحصول على شهادات من السلطات المختصة تثبت تعهد الفقيد

---

(١٨) تع مدني عدد ١٩٤٨ مؤرخ في ٣١ أكتوبر ٢٠٠٥، ن ، ٢٠٠٥ ، القسم المدني ، ص.٧٧.

بكفالة أفراد عائلته [١٩]. إن مصداقية هذه الشهادات لا تصطبغ في الغالب بقيمة معتبرة وجدية نظراً للظروف التي تحيط بزمن إسنادها، إذ غالباً ما تسلمها السلطات المختصة على سبيل المجاملة كتعزية لأفراد عائلة المتضرر الأصلي وإشفاقاً على حالتهم المادية التي قد تبدو حسب تقديرها قد تأثرت سلباً من جراء المصاب اللاحق بهم ، وعادة ما يقع تسليمها على أساس ما يظهر لها من قرائن تشير إلى تعهد الفقيد بإعالة أفراد عائلته. ورغماً عن ذلك تحظى هذه الشهادات بالقبول لدى القضاء كوسيلة إثبات نظراً لصعوبة الإدلاء بالحجة المعاكسة من قبل المسؤول عن التعويض الذي يستحيل عليه، أو على الأقل يصعب عليه النفاذ إلى داخل تلك الأسرة ومعرفة أسرارها؛ للتثبت من مدى ثبوت واقعة إعالة المتضرر الأصلي لأفراد عائلته المساكنين له. فالاستظهار بشهادتي عمل أو كفالة، ولو مسلمة ممن له النظر لا تثبت بطريقة قاطعة على أنه يتولى فعلاً إعالتهم. لكن ذلك يعبر عن الوضع الثابت عرفا مما يحتم على المسؤول عن التعويض محاولة دحضه عن طريق طلب بحث اجتماعي من المحكمة؛ للتثبت من مداخيل جميع أفراد الأسرة وترتيبهم بصفة تفاضلية بخصوص التعهد بالإعالة.

كما أنه قد يعمد المسؤول عن التعويض إلى الحصول على شهادة من إدارة الجباية تفيد سلبية دخل المتضرر الأصلي للدلالة على عدم قدرته على الإعالة أصلاً. وهي وسيلة لقيت صدى إيجابياً لدى محكمة التعقيب[٢٠] رغم أنها لا تستقيم وأحد الأهداف الأساسية للمسؤولية المدنية، والمتمثلة في جبر الأضرار اللاحقة بالأشخاص إلى أبعد مدى ممكن ما دام ضررهم ثابتاً، فتلك الشهادة وإن كانت تثبت سلبية دخل المتضرر الأصلي، فإنها لا يمكن أن تنفي واقعاً، وبصفة مطلقة انعدام الموارد المالية للمتضرر الذي قد يكون تحايل على القواعد الجبائية للحصول عليها، فلا تعكس حينئذ حقيقة وضعيته المادية؛ ليكون المستفيد من صنيعه المسؤول عن الفعل الضار، والحال: إن إدارة الجباية هي المتضررة من ذلك التحايل؛ ليدرأ عن نفسه التعويض . وهو حل يتنافى مع قواعد الإنصاف والمقاصد العامة للمسؤولية المدنية خاصة إذا كان المسؤول عن التعويض هو نفسه محدث الفعل الضار، فما قام به من خطأ جبائي لا يعقل أن يتحمل نتائجه السلبية المتضرر بالارتداد.

---

(١٩) تع مدني عدد ٦٥٠٨ مؤرخ في ١٨ نوفمبر ١٩٨٢ ، ن ، ١٩٨٢ ، ص.٢٩٢ ، تع مدني عدد ٧٥٥٤٣ مؤرخ في ١٧ أفريل ٢٠٠٠، ن ، ٢٠٠، القسم المدني ، ص. ٤٨ ، حكم ابتدائي صادر عن المحكمة الإدارية عدد ١٨٧٥٤ مؤرخ في ٢٨ أكتوبر ٢٠٠٤ ، مجموعة قرارات المحكمة الإدارية، ٢٠٠٤ ، ص.٩٠.

(٢٠) القرار التعقيبي المدني الصادر في ١٧ أفريل ٢٠٠٠ والسالف ذكره .

ب- تواتر الإعالة :

لئن كانت المساكنة في حد ذاتها علامة دالة على توفر عنصر الانتظام في الإعالة المادية، فإن عدم توفرها من شأنه أن يجعل الضرر المادي المرتد موقوفاً على توفر علامة أخرى تشير في الغالب إلى تحققه، وتتمثل في وجوب توفر صفة الاستمرار في التعهد بالشؤون المعيشية للمتضرر التي يمكن استنتاجها من خلال سلوك المتضرر الأصلي (١) ومن خلال حاجة الدائن للنفقة وهو المتضرر بالارتداد (٢).

١- تعهد المتضرر الأصلي بالمؤازرة:

إن التواتر في التعهد بالإعالة بصفة دورية قرينة دالة على تحقق الضرر المادي المرتد؛ لما يتضمنه من علامة دالة على توقف الظروف المعيشية للمتضرر بالارتداد على ما يجود به عليه معيله تجسيداً لسلوك يتضمن قيماً تتآلف حول نفحات من الرحمة، والشفقة، والإنصاف إلى أن غدا لديه واجباً أخلاقياً يحثه على المؤازرة في معيشته بصفة مسترسلة، ومنجمة؛ لاقتناعه بأنه محاط بظروف مادية صعبة ملازمة له بصفة دائمة، وهو ما يختلف عن الإعانة الموسمية، أو الظرفية التي يتطوع بتقديمها لأحد أفراد عائلته كلما أحاطت به ظروف استثنائية خاصة، لم تكن موارده المالية قادرة على مجابهتها لوحده في ذلك الظرف بالذات، كإصابته بمرض مفاجئ تطلب مصاريف عجز عن مجابهتها، أو عجز عن تحمل مصاريف فرضتها العادات الاجتماعية في بعض المناسبات والأعياد. فالمساعدة في مثل هذه الحالات تكون ظرفية، ولو أن انقطاعها بسبب الفعل الضار الذي أصاب المتعهد بها يسبب نقصاً في موارد مستحقها، إلا أنها لا ترتقي إلى مرتبة الضرر المحقق طالما أنها لا تؤسس مورداً ثابتا لتمويل ظروف معيشته نظراً لغياب الإرادة الجادة لدى المتعهد بها بصرفها بطريقة دورية. وتبعاً لذلك فإن الضرر المادي المرتد لكي يكون محققاً يتجه أن تكون الإعالة الناجمة عن التزام طبيعي قد نشأت قبل حدوث الفعل الضار، وما زالت مسترسلة بطريقة منجمة إلى حين انقطاعها بسبب الحادث، وأن يكون الدافع لها نبيلاً تجسيداً لمكارم الأخلاق مما يقصي عنها صبغة اللامشروعية.

ويثار التساؤل عما إذا كان من اللازم في هذه الفرضية اقتصار الحق في التعويض عن الضرر المادي المرتد في الحالة التي يترتب عنها وفاة المتضرر الأصلي من جراء الفعل الضار أم أنه مستحق حتى في حالة استبقائه والاعتداد بالإصابة اللاحقة به، والتي يترتب عنها عجز عن التكسب مما يؤدي إلى نقص ملحوظ في مداخيله؟

في الفرضية التي يؤدي فيها الفعل الضار إلى وفاة المتضرر الأصلي الملزم قانوناً بإعالة غيره يكون الضرر المادي المرتد لدائني النفقة محققاً طالما أنهم حرموا من المورد الذين كانوا يستمدون منه نفقات معيشتهم. ويكون الأمر على خلاف ذلك في حالة تأثير الحادث

على قدراته البدنية مع استبقائه على قيد الحياة. ففي هذه الحالة لا يعد ضرر أولئك الدائنين محققا بل نفقتهم تبقى واجبة على الملزم بها وإن أصابته أضرار آلت إلى عجزه عن التكسب، فبإمكانه الوفاء بالتزامه بالنفقة من مبلغ التعويضات التي تمنح له جبراً لأضراره، ولو أدى ذلك إلى الحط من المستوى الذي اعتاده للإنفاق على نفسه، لأنه غالبا ما يتحصل على تعويضات لا تتساوى مع ما كان عليه دخله تجسيما لأغلب الطرق المتبعة لتقدير التعويض عن الضرر البدني، فضلا عما قد يلاحظ من النقص الواضح في قدرات الطموح التي كانت لديه، وافتقاده لجزء من الثقة التي كانت تحدوه في تحقيق الآمال للتكسب. لكنه يكون رغماً عن ذلك ملزماً بدفع النفقة ولو أدت إلى الانتقاص من موارده نظرا لصبغتها القانونية، وإلا فسوف يكون عرضة لجزاءات مدنية وجزائية. وفي المقابل فإذا كان المتضرر متطوعاً بإعالة أفراد عائلته ودأب على هذا السلوك التآزري لمدة معينة أيضاً ولو أدى الفعل الضار إلى وفاته، فإن ضررهم المادي المرتد يكون محققا كلما توصلوا إلى إثبات التواتر وصفة المشروعية. وتبقى حظوظهم وافرة في الحصول على نفس الحق طالما لم يؤد الحادث إلى وفاة معيلهم وإنما إلى نقص ملحوظ في قدراته البدنية يؤثر على موارده المالية مستقبلاً. ففي هذه الفرضية يغلب على الضرر المادي المرتد صفة التحقق على خلاف وضعية الدائنين بالنفقة بموجب سبب قانوني؛ لأن نتائج الفعل الضار سوف تؤدي في أغلب الفرضيات إلى قيام المتضرر بقطع الإعالة التي كان متطوعاً بها بصفة منتظمة نظراً لصيرورته في حاجة إلى التعهد بنفقاته الخاصة، ونفقات من لهم حق الرعاية عليه قانوناً؛ وأضحى لا يتمم هذا الواجب إلا بمشقة معتبرة؛ ليكون في حالة عذر مادي يمنعه من مواصلة الإحسان إلى غيره، مما يجعل ضرر من كانوا محل مؤازرة قبل حصول الفعل الضار محققاً طالما أنهم حرموا بصفة مؤكدة من إعانة دورية قطعها عنهم بسبب الأضرار اللاحقة بالمتضرر الأصلي الذي لا يمكن جبره قانوناً على مواصلتها نظراً لتصنيفها ضمن الالتزامات الطبيعية .

٢ - *حاجة الدائن للإعالة:*

يجب على المتضرر بالارتداد إثبات أن انتظام استحقاقه للإعانة المادية ليس إلا انعكاس لحالته المادية الصعبة على أساس أنها المصدر الوحيد أو الرئيسي لموارد معيشته، وأن تواترها دورياً وطريقة دفعها إليه وفق وحدة زمنية معينة يجعله في حاجة إليها بين الفترة والأخرى، وكل خلل في صرفها إليه في مواعيدها سوف يؤثر سلباً على ظروف معيشته. فانتظام تواتر الإعالة يعتبر حينئذ علامة دالة على تحقق الضرر المادي المرتد؛ لما يتضمنه من كشف لسلوك جاد للمتضرر الأصلي في التعهد بإعالة البعض من أفراد عائلته، ومن برهنة على ما يلازم مستحقها من فاقة تجعله في حاجة قصوى إليها، باعتبارها مورده المعيشي الوحيد، أو على

الأقل الأساسي. ولهذه الرؤية التفصيلية صدى في ما اشترطته محكمة التعقيب حينما اعتبرت أن " العبرة في تحقق الضرر المادي للشخص الذي يدعيه نتيجة لوفاة آخر، هو أن يثبت أن الهالك كان يعوله فعلاً وقت وفاته، وعلى نحو مستمر ودائم وأن فرصة الاستمرار على ذلك في المستقبل محققة"[٢١].

ومن الإسهامات المقدمة من قبل جانب من الفقه والقضاء الفرنسيين بخصوص توطيد الاقتناع بتحقق هذا الضرر في حالة افتقاد العائل اختيار إحدى هاتين الطريقتين: توجب الطريقة الأولى إجراء مقارنة بين مداخيل ونفقات استهلاك كل فرد في الأسرة، فإذا ثبت أن المتضرر الأصلي كان يستهلك أكثر من مقدار مساهمته في مداخيل الأسرة فلا يمكن أن يترتب عن وفاته أي ضرر مادي مرتد لبقية أفرادها، ويجسد ذلك قرينة دالة على أنه في حل من كل تعهد تلقائي بالإنفاق عليهم. وتكتفي الطريقة الثانية بإجراء مقارنة بخصوص مجموع المبالغ المالية التي يتصرف فيها أفراد الأسرة قبل وقوع الحادث المتسبب في الوفاة وبعده، فإذا ثبت انتقاصها بشكل ملموس، أو افتقدت أصلاً فذلك دليل على تحقق ضررهم المادي المرتد بصفة مؤكدة[٢٢].

إن اتباع إحدى هاتين الطريقتين وخاصة الثانية من شأنه المساهمة بصفة فعالة في تقصي مدى تحقق الضرر المادي المرتد اعتماداً على مسائل حسابية ذات نتائج يقينية في الأغلب تغني عن اللجوء إلى وسائل إثبات أخرى قد تكون في الغالب مفقودة، أو غير يقينية كشهادات الإعالة، أو تصاريح الجباية التي لا تعكس بالضرورة حقيقة دخل العائل، لكنها تستوجب في المقابل للتحقق من ثبوت الضرر التأكد من الوضعية المادية لكل فرد من أفراد الأسرة قبل وبعد الفعل الضار. وهي مهمة تبدو في الغالب عسيرة وتتطلب استحضار عدة أدلة قد تكون ذات مشقة أكبر على المدعي بالمقارنة مع عناء الحصول على شهادة في الكفالة، نظراً لصعوبة تطويعها مع نمط العيش الذي دأبت عليه أغلب العائلات التونسية؛ لأن هذه الرؤية تشير ضمنياً إلى وجود التزام ضمني بين كافة أفراد الأسرة يلزمهم باقتسام المصاريف المعيشية. كما أنها تتسم بمجال ضيق حيث لم يدخل ضمن اهتماماتها إلا الضرر المادي المرتد الحالي، وتغافلت عن إمكانية قيام هذا الضرر في حالة تفويت الفرصة ، فلربما تكون الموارد المعيشية في الحال لأحد أفراد العائلة منعدمة، أو لا تكفي حتى للقيام بشؤونه، لكن توجد رغماً عن ذلك مؤشرات تقرب احتمال انفراجها في المآل القريب، مما يجعل وفاته بسبب الفعل الضار حدثا مبدداً لفرصة

---

(٢١) تع مدني عدد ١٠٨٠٤ مؤرخ في ٢٨ يناير ١٩٨٥، ن، ١٩٨٥ ، القسم المدني ، ص.٢٠٨.

(٢٢) يراجع : (S) RETIF ,op.cit n 35 ومن الاجتهادات القضائية المتبعة للطريقة الثانية : cass. Crim ,29-06-1999 , juris-data n 003246 ; cass.crim , 26-12-2002 ,juris-data , n 17304.

حقيقية وجدية في التطوع بالإعالة لفائدة مرتقبيها من أفراد العائلة الذين قد يكون ضررهم المادي محققاً من جانب آخر كلما بذلوا مصاريف لمحاولة درء نتائج الفعل الضار اللاحق بقريبهم المتضرر بغض النظر عن مدى التزامه بإعالتهم.

المبحث الثاني

تكبد مصاريف إضافية

قد يطول الفعل الضار للذمة المالية للمتضرر بالارتداد من جانب آخر ليجعله مضطراً إلى تكبد مصاريف مفاجئة لم يكن مستعدا لتحملها، أو غير قادر على ذلك إلا بمشقة معتبرة، سواء نجمت عن مجهود بدني إضافي مبذول من قبله، أو عن مجهود مالي يتمثل في تحمله لمصاريف حتمتها ضرورة درء نتائج الفعل الضار. ولإحكام التحقق من توفر هذا الضرر يجب أن تكون هذه المصاريف محاطة بشرطين اتقاء التذرع بالفعل الضار للمطالبة بمصاريف مبالغ فيها أو فاقدة لعلاقة مؤكدة بذلك الفعل: إذ يجب أن تكون غير واجبة بالنسبة للمتضرر بالارتداد (**المطلب الأول**)، وأن تكون لازمة لدرء نتائج الفعل الضار (**المطلب الثاني**) .

المطلب الأول

افتقاد المصاريف المبذولة لموجب قانوني

من الممكن أن يصير الفعل الضار المتضرر بالارتداد عرضة لتكبد مصاريف، أو بذل مجهودات مضنية لمجابهة نتائج لم يتوقع أن يكون عرضة لها لو لم يلحق الضررُ المتضرر الأصلي، لكنها لا تعتبر أضرارا محققة إلا إذا ثبت عدم ارتباطها بواجب قانوني محمول عليه تجاه ذلك المتضرر قد يتجلى وفقا لما يمكن تصوره في الروابط العائلية، إما في واجب المؤازرة والرعاية المحمول على أحد أفراد الأسرة (أ)، أو في واجب الإنفاق (ب).

أ – العسر الطارئ على واجب المؤازرة العائلية:

إن تبادل الأدوار والمنافع في العلاقات الأسرية يفرض واجب المؤازرة بين أفرادها وخاصة الزوجين، فإذا تسبب الفعل الضار في جعل تنفيذه لا يتم إلا بعد عسر شديد من قبل المكلف به، فسوف يكون محلاً للتعويض رغم استبعاده ضمن بعض القوانين الخاصة (١)، ويقابله اجتهاد قضائي يميل نحو إقرار الحق في التعويض (٢) .

١ – ***أثر الفعل الضار على التنفيذ المرهق لواجب المؤازرة:***

تفرض العديد من النصوص القانونية على أفراد الأسرة الواحدة من أبوين وأبناء وخاصة الزوجين واجب المؤازرة والرعاية فيما بينهم، على أن تفصيل مضامينه يرجع إلى ما هو سائد في المجتمع من قيم تتضمن نماذج متعددة من السلوك القويم التي تستمد من الأعراف السائدة، وتجد في الأغلب جذورها في التعاليم الدينية وقواعد الأخلاق النبيلة، من ذلك أن

الفصل ٢٣ من مجلة الأحوال الشخصية يلزم "كل واحد من الزوجين أن يعامل الآخر بالمعروف ويحسن عشرته ويتجنب إلحاق الضرر به ... ويقوم الزوجان بالواجبات الزوجية حسبما يقتضيه العرف والعادة". فإذا تسبب الفعل الضار في إصابة المتضرر الأصلي بأضرار جسمانية بليغة تلحق ولو جزئياً قدرته على الحركة أو مداركه العقلية مما يجعله في حاجة مؤكدة إلى رعاية مكثفة، فهل يمكن لأحد أفراد عائلته المساكنين له والمحمول عليه واجب مؤازرته ورعايته قانوناً المطالبة بالتعويض عن ضرره المادي المرتد على أساس أن الفعل الضار صيره يتمم ذلك الواجب بمشقة معتبرة تتجاوز الحد المألوف مما يرهقه مادياً وجسدياً ونفسياً ؟

يبدو أن بعض الأنظمة الخاصة ارتأت عدم تعميق هذا الواجب بما قد يرتبه عليه الفعل الضار من عسر لتتركه سائداً بين أفراد العائلة في حدوده المألوفة وتسحب البساط أصلا من أمام المتضرر بالارتداد، لتخول للمتضرر الأصلي لوحده الحق في صورة الحال في المطالبة بتعويض مادي خاص يتمثل في مصاريف الاستعانة بشخص آخر نتيجة العجز الدائم [٢٣]. وهو حل مشروط بتوفر حالة صحية يكون عليها المتضرر والتي يجب أن تبلغ حداً من الجسامة تصل به إلى العجز يجعل نسبتها تتساوى، أو تفوق الثمانين بالمائة من نسبة السقوط [٢٤]، فضلاً عن ضآلة مبلغ التعويض الذي جعله المشرع يقترب من الصبغة الرمزية [٢٥]، مما يؤكد الصبغة التقشفية الواضحة لهذه القوانين حينما تحاول المحافظة على قدر أدنى من الرعاية لضحايا حوادث المرور، وفواجع الشغل تحقيقاً لما تراه ترشيداً للتعويض وضماناً للتوازن المالي للمؤسسات الملزمة بدفع التعويضات [٢٦]، لتكون في المقابل قد أهملت إن لم تكن قد تغافلت عن واقع أسري مؤكد وفقا للوضع الغالب أصلاً يتمثل في المؤازرة العائلية للمصاب، ولو كان مرفوقا بمن يساعده؛ لأن المساعدة وإن كانت ظاهرياً متجلية في الإعانة على الحركة فإن جانبها المعنوي يطغى أكثر في هذه الحالة لما يحتاجه المصاب من رفق في المعاملة ورفع للمعنويات لا يقدر في الغالب على القيام بهما سوى أحد أفراد عائلته المقربين، وهي مسألة اختلفت في شأنها الاجتهادات القضائية بادئ الأمر لتستقر على اتجاه إيجابي بخصوص منح التعويض.

٢- ***الاجتهاد القضائي، وإقرار الحق في التعويض:***

لقد رفض القضاء الفرنسي بادئ الأمر إقرار حق الزوجة في التعويض عن الضرر المادي الناجم عن

---

(٢٣) طبقاً لأحكام الفصل ١٢٦ من مجلة التأمين.

(٢٤) طبقاً لأحكام الفصل ١٣٧ من مجلة التأمين .

(٢٥) طبقاً لأحكام الفقرة ٣ من الفصل ١٣٧ من مجلة التأمين .

(٢٦) Cass. Civ , 05-01-1973, D.1973 , I.R , p. 64

تبعات الفعل الضار اللاحق بزوجها، والذي صيرها تبذل مجهودات إضافية لرعايته نظراً لحالة العجز التي أصبح عليها معللة موقفها بأن ضررها لا يعتبر مباشراً حتى يستوجب التعويض، وإنما من واجبها رعايته مهما كانت الحالة التي يوجد عليها وفاء لإحدى التزاماتها المترتبة عن عقد الزواج [٢٧]. لكن سرعان ما وقع تغيير هذا الموقف لتمكينها من التعويض واعتبار ضررها محققا ما دامت لا تتعهد بواجب المؤازرة إلا بعد بذلها لمجهودات إضافية تسبب لها أضراراً بفعل الحادث اللاحق بزوجها [٢٨].

توجد مبررات لهذا الاجتهاد الأخير يمكن اختزالها في الحجتين التاليتين: تتمثل الأولى – في كون الزوجة ومن نزل منزلتها في مثل هذه المحنة، كالأم التي تعتني بابنها المصاب، أو الأخت بأخيها ... ، تصبح بموجب الفعل الضار مجبرة على تنفيذ واجب المؤازرة المفروض عليها قانوناً، أو عرفاً بطريقة على غاية معتبرة من المشقة والعسر نظراً للحالة الصحية والنفسية للمتضرر الأصلي، والتي تستوجب وفاء يقتضي بذل عناية قصوى تدفعها إلى القيام بمجهود جسماني، ونمط سلوكي أوسع نطاقا مما يفرضه عليها هذا الواجب من التزامات في الظروف المألوفة، مما يرجع في الغالب بالسلب على نفسيتها، وأعصابها، وصحتها؛ ليكون حينئذ عاملاً يدل على تحقق ضررها المرتد. أما الحجة الثانية – فهي تتعلق بالحالة التي يطالب فيها المتضرر الأصلي بمصاريف الاستعانة بشخص آخر لمؤازرته، جسمانياً في محنته؛ ليكون من مصلحته في الظروف الأسرية المعتادة أن لا يطالب بهذا العنصر من الضرر المادي بغية استحقاق التعويض بطريق الارتداد إلى أحد أفراد عائلته وخاصة المقربين منه لما سوف يحظى به من رعاية من قبله، قد لا يقدر على توفيرها له من استأجر من الغير؛ للاضطلاع بهذه المهمة، نظراً للروابط العاطفية الدائرة بين أفراد نفس العائلة وخاصة تجاه المصاب منهم. فضلاً عن أن الاستعانة بالمستأجر قد لا تكون في الغالب إلا خارج البيت؛ لما للمصاب من حق في الانطواء على الذات تجعله لا يرغب في كشف حالته النفسية، وخصوصياته لمن هو أجنبي عن العائلة؛ لتكون الزوجة هي المؤهلة

---

(٢٧) cass. Civ , 13-01-1978 ,R.T.D.CIV 1979, p.613.

(٢٨) وهو ما أقرته صراحة محكمة التعقيب حينما اعتبرت أن "أحكام القانون عدد ٨٦ المؤرخ في ١٥ أوت ٢٠٠٥ تهم النظام العام باعتباره جاء لينظم قطاعاً عاماً، وهو قطاع التأمين وبصفة خاصة تعويض أضرار حوادث المرور، وقد سنه المشرع أساساً لحماية أموال المجموعة الوطنية وإبعاد خطر الإفلاس عن شركات التأمين، فلا يجوز مطلقا مخالفة ضوابط التعويض سواء في نظامه القانوني، أو في بيان الأضرار القابلة للتعويض، وقواعد تفسيرها"، تع جزائي عدد ٢١٤٩٠ مؤرخ في ٢٩-٠٩-٢٠٠٧، ن، القسم الجزائي ٢٠٠٧ ، ص. ١٢٨.

في المقام الأول للاضطلاع بهذه المهمة. وإذا كان المصاب غير متزوج فمن الغرابة أن تقر له المحكمة طبقاً للقواعد العامة للمسؤولية المدنية الحق في التعويض عن الاستعانة بشخص آخر، وترفض التعويض المرتد الذي قد تطالب به أمه، أو أحد أفراد العائلة المتطوعين لمؤازرته في محنته. وإذا قبلت المحكمة التعويض عن هذا الضرر لأحد أفراد عائلة المصاب إن كان غير متزوج وجحدته في الحالة التي يكون فيها متزوجاً فإن اجتهادها يبقى متضمناً لتفرقة لا مبرر لها، بحسب الحالة المدنية للمتضرر، وجاحداً لحقوق أفراد أسرته، وخاصة زوجته، مما يجعلها تتحمل جزاءات تفرض عليها دون وجه شرعي مستمدة من عقد الزواج [٢٩]، وقد يصل بها الأمر، أو بغيرها من أفراد العائلة إلى تحمل نفقات بسبب الفعل الضار.

ب- النفقات المبددة بسبب الفعل الضار:

يثار التساؤل في هذا المجال عما إذا كان بإمكان المتضرر بالارتداد أن يطالب بالتعويض عن نفقات بذلها لم يكن عرضة لصرفها لولا حدوث الفعل الضار؟ وتختلف الإجابة بحسب إن كانت تلك النفقات واجبة على المدعي قبل حدوث الفعل الضار (٢) أم أنها غير واجبة (٢) .

١- ***مآل النفقات المبددة دون سبق الالتزام بدفعها:***

قد يتسبب الفعل الضار اللاحق بالمتضرر الأصلي في خسارة مالية تلحق المتضرر بالارتداد تتمثل إما في دفعه لنفقات معينة مخصصة لارتقاب حدث يأمل في حصوله فأتى الفعل الضار ليقضي على ذلك الأمل، أو في تكبده لأعباء مالية ومجهودات إضافية لم تكن واجبة عليه مسبقاً، ولم يكن يرتقب صرفها إلا أن ذلك الفعل حتم فجأة لزومها.

تنطبق الفرضية الأولى على حالة الزوجة غير المدخول بها والتي تجهد نفسها للإنفاق من مالها الخاص، أو تضطر إلى الاقتراض في سبيل الإعداد لحفل زفافها وفقا للأعراف المألوفة فيأتي الفعل الضار ليبدد أملها في تلك المناسبة ويقضي على الزوج؛ ليكون ضررها المادي حينئذ محققاً، وهو ما أكده فقه القضاء الفرنسي بالنسبة للتعويض للخطيبة في مثل هذه الظروف [٣٠]. ولا يتعلق الأساس في هذه الفرضية بتعويضها عن فوات فرصة الزواج وما كانت تأمله من منافع مادية إن حصل، متمثلة في الإنفاق عليها من قبل الزوج والتوق إلى حياة راقية أو مرفهة، بل إلى ما تكبدته حقيقة من نفقات بذلتها لترقبات مشروعة لها في الزواج فأتى الفعل الضار ليقطع حصولها مما يجعلها مستحقة لكل ما نقص من ذمتها بسبب تلك المناسبة.

أما الفرضية الثانية فهي تتعلق بالحالة التي يتكبد فيها بعض المقربين من المتضرر الأصلي نفقات حتمها عليهم حصول الفعل الضار دون أن يكون لها أي دور

---

(٢٩) يراجع : (Y) CHARTIER , op. cit , n 195 , p. 247

(٣٠) Cass. Crim , 05-01-1956 ,J.C.P ,1956 . 2. N 9146.

في المساهمة في درئه أو في محو آثاره، وإنما هي نفقات وقع الاضطرار لدفعها بمناسبة ذلك الفعل لا غير. من ذلك ما يبذله الأبوان من مصاريف يتطلبها الانتقال من مقر إقامتهما إلى مقر وجود المتضرر الأصلي المصاب بعجز جراء الفعل الضار، وتشمل نفقات السفر والإقامة وغيرها مما تتطلبه ظروف المتضرر ومؤازرته مادياً ومعنوياً . غير أن إقرار مبدأ التعويض عنها يستلزم أن يكون محاطاً بشروط حتى لا يتخذ الفعل الضار ذريعة للحصول على تعويضات وهمية أو مبالغ فيها، إذ يتجه من جهة أن تكون الأضرار الحاصلة للمتضرر الأصلي على غاية من الجسامة مما يستلزم معها عادة الإحاطة الأسرية المستعجلة؛ لأن الأضرار البسيطة، أو حتى تلك التي لا يخشى معها على حياة المتضرر، أو لا تؤدي إلى إعاقته لا تستوجب رعاية فورية وإنما يبقى الهلع والاضطراب لدى أفراد أسرته من أثر العلم بالحادث لا يستوجب تعويضاً عنه، حتى وإن دفعهم إلى تكبد مصاريف للانتقال إلى مكان وجوده وغيرها ... بل تدرج ضمن تبعات الحوادث التي لا يمكن تفاديها. كما يلزم من جهة أخرى أن تكون نفقات مألوفة في قيمتها لا تتجاوز الظرف الاستثنائي الذي يكون عليه منفقها، وهو ما يقصي التعويض عن الإقامة في الفنادق الفخمة، أو استعمال الدرجات الممتازة في وسائل النقل وغيرها. فإذا وقع التحقق من هذين الشرطين يكون الضرر محققا في الغالب ومستوجبا حينئذ للتعويض، وهو ما نلمسه في البعض من اجتهادات محكمة التعقيب الفرنسية التي تسمح لقضاة الأصل بإقرار هذا الضرر بشرط التعليل[٣١]. وفي المقابل رفضت إحدى المحاكم طلب الأبوين التعويض عن الضرر المادي المرتد اللاحق بهما من جراء الإصابة التي تعرض لها ابنهما القاصر، والمتمثل في تحملهما لنفقات أكثر مما كانا يتوقعانها بسبب التأثير السلبي لتلك الإصابة على الوضعية الدراسية للابن مما نتج عنه تأخير في مراحلها وهو ما يكبدهما مصاريف نفقة جعلتها الإصابة تمتد في الزمن لمدة إضافية بسبب ذلك التأخير، وكان الرفض على أساس أن هذا الضرر قد وقع إدماجه في احتساب الضرر الناجم عن العجز الجزئي اللاحق بالمتضرر الأصلي[٣٢].

٢- *مآل النفقات المبددة مع سبق الالتزام بدفعها* :

إذا كان المتضرر بالارتداد ملزما قانوناً بالإنفاق على شخص يصاب بحادث قاتل فلا يحق له المطالبة بالتعويض عن ضرره المادي المرتد المتمثل في ما خسره من مصاريف في سبيل الإنفاق على معيله، لأن التزامه بالإنفاق له أساس قانوني سابق على الفعل الضار، ولا يجعله أبداً متوقفاً على مقابل لمجازاته مستقبلاً، بل إن هذا الفعل رغم وطأته عليه وخاصة من الناحية

---

(٣١) Cass. Civ , 20-12-1960 , D.1961 , p. 141

(٣٢). Trib. G. I . Nice , 09-03-1962 , D. 1962 , p. 414

المعنوية لما سيحس به من انكسار في المشاعر بسبب فقدانه لأحد أفراد أسرته عاد عليه إيجاباً بخصوص وضعيته المالية حينما قطع نهائياً النفقة على مستحقها بسبب وفاته .

ولقد عرضت هذه المسألة على محكمة التعقيب في قرارها الصادر في ٢٥ ماي ١٩٦٤ حيث نجم عن حادث مرور وفاة تلميذ يبلغ من العمر ست عشرة سنة، فطالب أبوه بالتعويض عن ضرره المادي المرتد على أساس أنه كان يتولى منذ ولادة الفقيد إلى حين وفاته الإنفاق عليه بغية إحكام تربيته وتعليمه أملاً في أن يصبح له سنداً مادياً ومعنوياً عند الكبر إلا أن الفعل الضار بدد أمله، وجعل ما صرفه من نفقة مهدوراً وغير موجه إلى الغاية المقصودة. غير أن المحكمة أنكرت على الوالد هذا الحق باعتبار أن ضرره المادي المرتد غير محقق طالما أنه مدين بواجب النفقة على ابنه، وهو واجب قانوني يتعين عليه تنفيذه وفقاً لما ورد بمجلة الأحوال الشخصية بطريقة مجردة دون أن يكون مرفوقاً بإمكانية استرداد ما دفعه من الدائنين في المستقبل [٣٣] .

وسواء كانت هذه المصاريف مستحقة لأنها ناجمة عن مجهودات إضافية أضنى فيها المتضرر بالارتداد صحته أو نفسيته في سبيل التخفيف على المتضرر الأصلي من محنته ومساعدته، أو كانت مترتبة عن نفقات اضطر إلى صرفها لقضاء بعض المآرب فأتى الفعل الضار لبعثرة تلك التوقعات، فإنها تستوفي شرط التحقق لتكون محل تعويض رفقة ما يتكبده من مصاريف لازمة لدرء نتائج ذلك الفعل الضار .

المطلب الثاني

لزوم المصاريف لدرء نتائج الفعل الضار

لا يستحق المتضرر بالارتداد تعويضا عن ضرره المادي إلا إذا أثبت أن ما أنفقه من مصاريف كانت مخصصة للتغلب على نتائج الفعل الضار ومحاولة إرجاع وضعيته إلى ما كانت عليه قبل حصوله، فضلا عن اعتباره السبب المباشر والأوحد لتلك النفقات مما يثير من جهة مسألة النفقات المبذولة والمترتبة مباشرة عن الفعل الضار للتخلص من آثاره (أ) أو تلك اللازمة لتطويع ظروف العيش وفقا لما أفرزه من نتائج (ب) .

أ- المصاريف اللازمة للتخلص من آثار المضرة :

قد يتطوع المتضرر بالارتداد بالتكفل بمصاريف العلاج والتداوي التي تستلزمها حالة المتضرر الأصلي سواء كانت مستعجلة بسبب فجائية الحادث، أو دورية للمراقبة والتثبت من مدى استقرار الحالة وتخليصها من آثار المضرة (١) . وقد يكون ملزماً بالإنفاق؛ لدرء المضار الصحية اللاحقة به شخصيا من آثار الفعل

---

(٣٣) تع جنائي عدد ٣٢٢٨ مؤرخ في ٢٥ ماي ١٩٦٤ ، ن ، ١٩٦٤ ، ص. ٨٢.

الضار الذي لم يلحقه مباشرة في جسمه، وإنما لبالغ تأثيره على معنوياته فأنهكه جسديا وجعله عرضة للعديد من الفحوصات (٢) .

١- *المصاريف المبذولة لمجابهة المضرة اللاحقة بالمتضرر الأصلي*:

تخرج بداهة بعض المصاريف المترتبة عن وفاة المتضرر الأصلي جراء الفعل الضار عن هذا المجال، كمصاريف تجهيزه ودفنه والتي تعتبر من الديون التفاضلية لمن أنفقها يستردها من تركة المتوفى، ولا يعتبر متضرراً بالارتداد بل قائما بعمل فضولي يأخذ جذوره في ما أثر من قيم دينية وأخلاقية دأب العمل بها في مراسم الدفن. كما أن أحد الورثة الذي ينفق من ماله الخاص ما يلزم من مصاريف لافتتاح التركة لا يعتبر متضرراً بالارتداد بخصوص ما أنفقه ولو توفي مورثه بسبب فعل ضار لأنها مصاريف لازمة لكل من توفرت فيه صفة الوارث وتنجم مباشرة عن وفاة المورث مهما كان سبب حصولها، والقول باعتبار منفقها متضرراً بالارتداد بسبب الفعل الضار ينم عن قصور واضح في الرؤية طالما أنه من الصعب إن لم يكن من المستحيل الإقرار بتحقق هذا الضرر أصلاً. فلئن كان الوارث في هذه الفرضية ينفق فعلاً مصاريف لتجهيز الميت، ولاقتسام التركة من ماله الخاص، فله الحق بادئ الأمر في استردادها، كما أنها لا تعتبر أضراراً أصلاً لما سوف يترتب عنها من فوائد مادية ليكون الحادث المهلك للمتضرر الأصلي، إن أصاب المتضرر بالارتداد في الغالب بضرر معنوي أكيد، فقد عجل له اكتساب صفة الوارث، وغنم التركة.

يحق للمتضرر بالارتداد مطالبة محدث الفعل الضار بالتعويض عن ضرره المادي المرتد الذي لا يعتبر محققاً، إلا إذا ثبت أن المتضرر الأصلي لم يطالب بالتعويض عن أحد عناصر ضرره الجسماني، والمتمثل في مصاريف العلاج والتداوي وإلا فإن التعويض يكون مزدوجا لنفس المضرة الحاصلة، وهو ما يصير المسؤولية المدنية ذريعة للإثراء دون سبب والانحراف عن إحدى وظائفها الأساسية المتمثلة في محاولة إرجاع المتضرر إلى الحالة التي سيكون عليها قبل حصول الفعل الضار. لذا فإنه إذا ثبت أن المتضرر الأصلي قد استحق التعويض عن هذه المصاريف يكون من حق من تطوع بتكبدها المطالبة باسترجاعها دون محدث الفعل الضار الذي يكون في حل منها؛ لأنه ألزم بجبرها سابقا.

٢- *المصاريف المبذولة لمجابهة المضرة اللاحقة بالمتضرر بالارتداد*:

يمكن للمتضرر بالارتداد المطالبة بالتعويض عما تكبده من مصاريف علاج لخاصة نفسه، وحتى يعتبر ضرره محققاً من هذه الناحية، ودرءاً لتطويع المسؤولية نحو الكسب غير المشروع يتجه أن يكون للفعل الضار اللاحق بالمتضرر الأصلي أثر معنوي عميق ينعكس

بالسلب على نفسية أحد المقربين لديه من أفراد عائلته، والذي لم يقدر على تحمل الفاجعة إلى أن سقم جسمه مما حتم بذل مصاريف طبية لمحاولة إرجاعه إلى المستوى الصحي الذي كان عليه قبل حدوث الفعل الضار جسدياً ونفسياً. لكن تحقق هذا الضرر يبقى موقوفا على مدى ثبوت الضرر المعنوي أصلاً بالنسبة لطالب التعويض عن الضرر المادي المرتد، وما يستتبعه ذلك من إعمال للسلطة الاجتهادية للقاضي للتأكد من مدى متانة الروابط العاطفية بين المتضرر الأصلي، والمتضرر بالارتداد، الذي يتجه النظر في حالته، وظروفه الشخصية، وملابسات الفعل الضار. وإن ثبت أن لهذه الروابط قدراً معتبراً من المتانة، فقد تحض أحد أفراد الأسرة إلى التطوع ببذل مصاريف لازمة لتطويع ظروف الأسرة وفقاً للحاجة الصحية التي أصبح عليها المتضرر الأصلي.

ب- المصاريف اللازمة لتطويع ظروف العيش وفقا لآثار المضرة:

يكون الضرر محققاً كلما اضطر المتضرر بالارتداد إلى تكبد نفقات لتطويع ظروف عيشه مع التغييرات التي تسبب الفعل الضار سلباً في إدخالها على فضائه الأسري بحيث لولا حدوثه لحظي بالمحافظة على ما اعتاده من مستوى في استقراره بحسب النمط الذي كان يوجب عليه رسمه لعيشه. ويمكن تصور مجال هذه المصاريف في فرضيتين: تتعلق الأولى بما يلزم لمجابهة مصاريف استبدال المكلف بالرعاية (١) وتشمل الثانية ما تقتضيها الإحداثات الطارئة على محل السكنى لتطويعه وفق حاجيات المتضرر الأصلي (٢).

١ - مصاريف استبدال المكلف بالرعاية:

إن أفراد الأسرة الذين أصبحوا بموجب الفعل الضار محرومين من خدمات ربة البيت بسبب فعل ضار أفقدها حياتها أو صيرها عاجزة عن القيام بشؤونها المعتادة وخاصة إذا كانت قاصرة كامل جهودها على شؤون البيت، ولا تعمل خارجه، فسيلحقهم دون شك ضرر مادي مرتد، وبالخصوص العائل الذي يتعين عليه لتدارك عواقب الفعل الضار انتداب معينة منزلية قد لا توفق في أغلب الحالات في إتمام واجباتها وفق معيار ربة البيت العادية، وما جبلت عليه من تفان في خدمة بيتها. كما أن بقية أفراد الأسرة سيلحقهم ضرر أيضاً ولو أن انتداب المعينة المنزلية يمكنهم من مواصلة رعاية شؤونهم إلا أن تقديم هذه الخدمات لن يصل إلى القدر الذي يرضيهم من إتقان وإخلاص تعودت ربة البيت - المتضررة الأصلية - من إغداقه عليهم. وفي موقف محكمة التعقيب في قرارها الصادر في ٧ شباط ٢٠٠٥ ما يوحي بإمكانية اعتبار هذا الصنف من الضرر المادي محققاً طالما أنها مكنت الزوج والطفل الصغير من التعويض عن الضرر المادي المرتد الذي أصابهما من جراء فقدانهما

لربة البيت على أساس ما خسراه من إعالة ظرفية من قبلها، خاصة وأنه لم يثبت أن لها عملاً قاراً ودخلاً وفيراً. ليكون هذا الاجتهاد حافزاً للقياس عليه من باب أولى للمطالبة بالتعويض عما سيبذله الزوج من مصاريف لانتداب من يعوض زوجته في القيام بشؤون المنزل، وهي خسارة توصف بكونها معتبرة وفقاً للدور الملائكي الذي أوكلته المحكمة للزوجة " لما لها من دور بارز في العائلة من حيث المشورة والمساهمة في الإنفاق ...مع ما جبلت عليه المرأة من تضحية وبذل في سبيل أفراد أسرتها دونما بخل أو تقتير. وتلك هي القاعدة السائدة وأن على من يدعي خلافها الإثبات عملاً بأحكام الفصل ٤٢٠ من مجلة الالتزامات والعقود "[٣٤]. ليستنتج معه حينئذ أن افتقاد ربة البيت أو إصابتها بعجز عن القيام بشؤونها المألوفة في البيت بسبب فعل ضار يؤسس قرينة بسيطة على تحقق الضرر المادي المرتد لأفراد الأسرة، وبخاصة الزوج الذي سيتكبد مصاريف لانتداب معينة منزلية[٣٥].

٢- *مصاريف الإحداثات الطارئة على محل السكنى:*

قد يجبر الفعل الضار أفراد الأسرة المساكنين للمتضرر الأصلي المصاب بعجز جسيم صيره لا يقدر على القيام بشؤونه وحده داخل البيت إلى القيام بتغييرات على المسكن بما يكفي لتطويعه وفق الحالة الجسمانية المستحدثة للمتضرر بما يمكنه من استعماله والانتفاع بمرفقاته على الطريقة المألوفة. وهو ما يتطلب بذل مصاريف تندرج ضمن الأضرار المادية المرتدة المحققة كلما تحققت شروط تتعلق من جهة بحالة ذلك المتضرر وبطبيعة الإحداثات من جهة أخرى.

فعلى مستوى الشروط المتعلقة بحالة المتضرر الأصلي يجب بادئ الأمر ألا يكون قد منح تعويضا عن مصاريف الاستعانة بشخص آخر يؤازره على الحركة، وعلى تصريف شؤونه الحياتية بصفة طبيعية؛ لأنه من الواجبات المؤكدة لهذا المرافق التعهد بكل ما من شأنه تطويع الحالة الجسمانية التي أصبح عليها المتضرر وفق الفضاء الذي يؤمه سواء داخل مسكنه أو خارجه ، مما يجعل الحركات التي أصبحت مستعصية عليه ذاتيا بالإمكان التوصل إلى نتائجها بواسطة المرافق، ليعتبر ضرره من هذه الناحية قد وقع جبره، ولو بطريقة غير تامة النجاعة. كما يجب فضلاً عن ذلك أن تكون الإصابة اللاحقة بالمتضرر الأصلي قد بلغت حداً من الجسامة بما يصيره عاجزاً عن استعمال مرافق وملحقات محل سكناه بصفة كلية، أو على الأقل لا يقدر على ذلك إلا بعد جهد جسماني مضني تتخلله محاولات لا تخلو من المجازفة بالمخاطر ومن إضاعة

---

(٣٤) تع مدني عدد ٥٤٨٢ سلف ذكره .

(٣٥) من ذلك: appel .Paris , 25-06-1955 , GAZ

الوقت. كما يتعين ألا يكون العجز ظرفياً فلا يستغرق فقط فترة التئام الجراح وإنما دائماً، لا أمل في شفائه بصفة مطلقة أو إلى حين أمد معتبر.

أما على مستوى الشروط المتعلقة بطبيعة الإحداثات، فإنه يجب أن تتخذ الصبغة الضرورية بحيث لم تكن لتطرأ أبدا إلا درءاً لعوارض الفعل الضار عن طريق إدخال ما يكفي من تغييرات ضرورية على المحل في حدود ما يلزم على المتضرر لقضاء شؤونه داخله بنفسه دون مشقة معتبرة. كما يجب في المقابل ألا تتجاوز الحد المألوف لتستغل الفرصة وتنقلب إلى مصاريف تحسينية مبالغ فيها إثقالاً لكاهل المسؤول عن التعويض .

إن هذا النوع من الضرر ولئن يرجح تحققه كلما توفرت فيه الشروط السالف ذكرها، فإن فرضيات توفرها لا تكون بالضرورة متواجدة دوما، إذ قد تطرأ صعوبات تتعلق بتعذر القيام بهذه التغييرات نظراً لطبيعة ملكية محل سكنى المتضرر الذي قد يكون مشاعاً، فتحيل مسألة الإحداثات المجراة عليه مشاكل تتعلق بحقوق الشريك ومدى إعذاره للتدخل لتطويع المشترك حسب مصلحته الذاتية. أو قد يكون المتضرر شاغلاً له على وجه الكراء، مما يجعله مقيدا ببنود هذا العقد فتمنعه من أية تغييرات على المكري إلا بموافقة المالك، وإن وافق فقد تتجاوز قيمتها بكثير المنفعة المرتقبة من المحل؛ لذا يكون من الأفضل في مثل هذه الحالات أن يمكن المتضرر الأصلي من تعويض بخصوص هذا الضرر الناجم عن العجز بما يمكنه من تغطية نفقات إسكانه في المحل الذي يعتبر أكثر ملائمة مع وضعيته الجديدة كلما لم يمنح تعويضات عن مصاريف الاستعانة بمرافق، ولا يحرم من هذا التعويض ويسند لأحد أفراد عائلته المكلف أو المتطوع برعايته إلا إذا ثبت فعلاً أنه لا مجال لتطويع الوضعية التي أمسى عليها المتضرر الأصلي إلا بإدخال تغييرات على محل سكناه أو هجره إلى محل آخر .

الخاتمـــة

إن الضرر المادي المرتد اللاحق بأفراد عائلة المتضرر قد يكون حينئذ متمثلاً في حرمان أحد أفرادها، أو جلهم من منفعة مادية كانت مستحقة واقعاً أو قانوناً قطعها عنهم الفعل الضار مجسدة في النفقة، أو في الإعالة بصفة عامة، سواء كانت حالية، أو مستقبلية. وقد يكون ناجماً عن تكبد مصاريف إضافية حتمها الفعل الضار فا ستوجبت لدرء بعض نتائجه السلبية عن المتضرر لا عن المتضرر الأصلي، وفي الفرضيتين يلمس اجتهاد معتبر للقضاء تحدوه من حين لآخر نفحات من الإنصاف الرحيم خاصة من قبل القضاء الفرنسي، يقابله تقتير من قبل الاجتهاد التونسي في منح التعويض مبني في الغالب على مقاربة متشددة نسبياً لشرط تحقق هذا الضرر خاصة لدى استحضار عديد

الواجبات القانونية والعرفية التي تنظم العلاقات بين أفراد الأسرة الواحدة ، لتجعل الضرر الذي يحاط بالمتضرر الأصلي يعسر في الغالب أساليب الوفاء دون أن تستنتج من هذه الوضعية بوادر على الأقل توحي بوجود ضرر مرتد يصيب المدين المكلف بتنفيذها .

لذا وإسهاما في توضيح وتدعيم فرضيات تحقق الضرر المادي المرتد اللاحق بأفراد عائلة المتضرر الأصلي يكون من الفائدة إدراج التوصيات التالية:

١- يتحتم لدى تقدير تحقق هذا الضرر إحكام تأويل الواجبات القانونية المحمولة على أفراد الأسرة وعدم التوسع في مجالها لما يخالف مقاصد المشرع، ولعل في وضعية الزوج الذي يحرم من التعويض عن ضرره المادي المرتد بسبب الفعل الضار الذي أودى بحياة زوجته مثالاً نموذجياً لهذا التوجه المحافظ كلما حرمه القضاء من التعويض بدعوى أنه المدين الأساسي بالإنفاق على عائلته .

٢- يجب إحكام تطبيق الشروط المستوجبة المتعلقة بحالة تفويت فرصة الحصول على منفعة مادية مستقبلية من المتضرر الأصلي حتى لا يكون مستحقها على هامش التعويض .

٣- إن اقتران اشتراط توفر الضرر المادي المرتد بحصول وفاة المتضرر الأصلي من شانه أن يضيق دون موجب قانوني مجال انطباقه، والحال أن أغلب الفرضيات توحي بحصول ضرر محقق للمتضرر بالارتداد سواء توفي المتضرر الأصلي أو نقصت مداخيله بسبب تأثير الفعل الضار على قدراته الجسمانية.

٤- إن اشتراط المساكنة بين طالب التعويض والمتضرر الأصلي أو وجوب أن يكون إنفاق الثاني على الأول متواتراً يعبر بحق عن الاجتهاد الخلاق للقاضي للوصول إلى حلول ذات بعد إنصافي واضح. لكن يتحتم من جهة أخرى أن يقع إحكام التدبر في هاتين القرينتين بحيث أن توفر إحداهما أو كلاهما لا يعبر بصفة قاطعة عن ثبوت الضرر ، فضلاً عن أن الأمل ما زال يحدونا لابتكار فقه القضاء لقرائن أخرى قد تزيد من تدعيم هذا الضرر .

المصادر والمراجـــع

المصادر والمراجع العربية:

- **أبو الليل، إبراهيم الدسوقي (١٩٨٦)**. تعويض تفويت الفرصة. مجلة الحقوق، جامعة الكويت، كلية الحقوق، عدد٢، ص: ١٠٨.
- **الجربي، سامي (٢٠١١)**. شروط المسؤولية المدنية في القانون التونسي والمقارن. مطبعة التسفير الفني، صفاقس، تونس.
- **الجندي، محمد صبري (٢٠٠٢)**. في ضمان الضرر الجسدي الناتج عن فعل ضار، دراسة في القانون المدني الأردني وقانون المعاملات المدنية لدولة الامارات، موازنة بين الفقهين الاسلامي والغربي.

مجلة الحقوق والشريعة، عدد١، السنة ٢٦، الكويت.

- **خاطر، صبري محمد (١٩٨٩).** الضرر المرتد في القانون العراقي. مجلة العلوم القانونية، كلية القانون، جامعة بغداد، عدد ١، المجلد ٨.
- **الذنون، حسن علي (١٩٩٩).** المبسوط في المسؤولية المدنية، ١- الضرر. شركة التايمس للطبع والنشر والمساهمة، بغداد، العراق.
- **سلطان، أنور (١٩٨٣).** أحكام الالتزام – النظرية العامة للالتزام، دراسة مقارنة بين القانونين المصري واللبناني. دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
- **السنهوري، عبد الرزاق (١٩٥٢).** الوسيط في القانون المدني، نظرية الالتزام بوجه عام، مصادر الالتزام، العقد، العمل غير المشروع، الإثراء بلا سبب. القانون، دار النشر للجامعات المصرية، القاهرة.
- **الشرفي، محمد والمزغني، علي (١٩٩٥).** أحكام الحقوق. دار الجنوب للنشر، تونس.
- **الشرقاوي، جميل (١٩٨٣).** النظرية العامة للالتزام، أحكام الالتزام، دار النهضة العربية، القاهرة.
- **طحطاح، علال (٢٠٠٦).** حوادث العمل بين نظرية الأخطار الاجتماعية وقواعد المسؤولية المدنية، مذكرة ماجستير، كلية الحقوق، جامعة الجزائر.
- **عبد الباقي، عبد الفتاح (١٩٩٢).** دروس في أحكام الالتزام. مطبعة جامعة القاهرة والكتاب الجامعي، القاهرة.
- **فيلالي، علي (٢٠٠١). حق الجنين في التعويض عن الضرر الذي لحقه من جراء وفاة والده، تعليق على قرار قضائي مؤرخ في ١٠ أكتوبر ١٩٨٤. المجلة الجزائرية للعلوم القانونية والاقتصادية والسياسية، ج ٣٩، رقم ٤، ص. ٤٥.**
- **القصاص، محمد مهدي (٢٠٠٨). علم الاجتماع العائلي. كلية الآداب، جامعة المنصورة، جمهورية مصر العربية.**
- **كاظم، عزيز (١٩٩٨). الضرر المرتد وتعويضه في المسؤولية التقصيرية. دراسة مقارنة، مكتبة دار الثقافة، عمان.**
- **اللجمي، محمد (١٩٩٧). التعويض عن الضرر البدني في القانون التونسي والمقارن. مطبعة بابيريس، تونس.**
- **لحاق، عيسى (٢٠٠٥). الاستثناءات الواردة على مبدأ تعويض ضحايا حوادث المرور. مذكرة ماجستير، كلية الحقوق، جامعة الجزائر.**
- **محفوظ، محمد (٢٠٠٨). النظرية العامة للالتزام. مركز الدراسات القانونية والقضائية، تونس.**
- **مساعدة، نايل (٢٠٠٦). الضرر في الفعل الضار وفقا للقانون الأردني، دراسة مقارنة. مجلة المنارة**

للبحوث والدراسات، عمادة البحث العلمي، المملكة الأردنية الهاشمية، عدد ٣، ص. ٣٩١.

- **المعداوي، محمد أحمد**، المدخل للعلوم القانونية، نظرية الحق. كلية الحقوق، جامعة بنها، جمهورية مصر العربية.
- **المغربي، جعفر محمود علي (٢٠٠٦)**. الحماية المدنية للجنين. مجلة الحقوق والشريعة، عدد٢، السنة ٣٠، الكويت.
- **منصور، محمد حسين (٢٠٠٢)**. مصادر الالتزام. الدار الجامعية، القاهرة.
- **النقيب، عاطف (١٩٨٤)**. النظرية العامة للمسؤولية الناشئة عن الفعل الشخصي. الخطأ والضرر. ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط.

References

- Abulail, Ibrahim Desouki. (1986). Compensation of missing opportunity (in Arabic). Journal of Law, Kuwait University, College of Law, Issue No 2, p. 108
- Algundi, Mohammed Sabri. (2002). Ensuring physical damage caused by tortious act, a study in the Jordanian civil law and Civil transactions law of the United Arab Emirates, balancing between the Islamic and west Fiqhs (in Arabic). Journal of Law and Sharia, Issue No 1, Volume 26, Kuwait.
- Almugrabi, Mahmoud Ali Jaafar. (2006). The civil protection of the fetus (in Arabic). Journal of Law and Sharia Issue No 2, Volume 30, Kuwait.
- BORE, J. (1974). L'indemnisation pour les chances perdues : une forme d'appréciation quantitative de la causalité d'un fait dommageable. j.c.p, n 2620.
-
- CATERINE, A. (2006). L'assimilation de l'embryon a l'enfant, cahiers de recherche sur les droits fondamentaux. Faculté de Droit et Sciences Politiques, Caen, n, 5, p.79.
- CHABAS, F. Du lien de parenté ou d'alliance entre la victime et l'auteur du dommage Mélanges Georges Marty.
- CHARFEDDINE, M.K. (1998). L'embryon : sujet ou objet, R.T.D,1998, p.6 CHARTIER Y., la réparation du préjudice, Dalloz Paris 1983.
- Filali, Ali. (2001). The right of the fetus in compensation for the damage as a result of his father's death, a comment on a judicial decision dated October 10, 1984 (in Arabic). The Algerian Journal for Legal, Economic and Political Sciences, C. 39, No. 4, p. 45.
- JOURDAIN, P. (1996). Responsabilité délictuelle, la perte de chance, dommage par ricochet. R.T.D.CIV, p. 912.
- Khater, Mohammed Sabri. (1989). The damage apostate in Iraqi law (in Arabic). Journal of Legal Sciences, College of Law, University of Baghdad, Issue No 1, Volume 8.
- LAMBERT-FAIVRE, (2000). Droit du dommage corporel: système d'indemnisation. Paris.
- MAZEAUD, H.L. et CHABAS, F. (1986). Leçons de droit civil, t1,v2, les personnes, la personnalité les incapacités. Ed. MONTCHRESTIEN, Paris.
- MOOMAN, M.K.G. (1972). La réparation du dommage et l'existence d'un intérêt légitime juridique. D., p. 145.
- Mussada, Nile. (2006). The damage in tort according to Jordanian law, a comparative study (in Arabic). Al-Manara Journal for Research and Studies, Scientific Research Deanship, Hashemite Kingdom of Jordan, Issue No 3, p. 391.
- NEYRET, Y. (2006). Atteinte au vivant et responsabilité civile, L.G.D.J, Paris.
- PEDROT, (1991). Le statut juridique de l'embryon et du fœtus humain en droit compare. j.c.p, n, 3483.

- VIDALE, J. (1971). L'arrêt de la chambre mixte du 27 février 1970, le droit de la concubine et le concept de dommage réparable. D., 1, p.2390.
- VINEY, (1974). L'autonomie du droit à réparation de la victime par ricochet par rapport à celui de la victime initiale. D., Chr. P. 3.
- VINEY, G. et JOURDAIN P. (1989). Traite de droit civil, les conditions de la responsabilité civile. L.G.D.J, Paris
- RETIF, (2005). Droit à réparation, conditions de la responsabilité délictuelle, le dommage, jurisclasseur civil, art.1382 à 1386, fasc.101, Paris.
- TERRE, F. et FENOUILLET, D. (1996). Droit civil, les obligations, la famille, les incapacités, Dalloz, Paris.

الأحكام المتعلقة بتعارض الأثر الرجعي مع حق الغير في القانون المدني المصري

عادل عبدالحميد الفجال(*)

جامعة حائل

(قدم للنشر في ٧/ ٧/ ١٤٣٦ هـ؛ وقبل للنشر في ١٢/ ١١/ ١٤٣٦ هـ)

ملخص البحث : فنظراً لما لفكرة الأثر الرجعي من أهمية، فقد حاول البحث إلقاء الضوء على الأحكام المتعلقة بتعارض الأثر الرجعي مع حق الغير في القانون المدني، وبيان أن الأثر الرجعي لا يقتصر فقط على العاقدين، بل يشمل الغير أيضًا، فالمشتري إذا تصرف في المبيع إلى مشتر ثان أو رتب عليه حقًا عينيًا، ثم طالب البائع بالفسخ وأجيب إلى طلبه، فإن تطبيق القاعدة العامة للأثر الرجعي للفسخ، توجب أن يسترد البائع الأصلي العين غير محملة بأي حق للغير. إلا أن بعض اعتبارات العدالة، وحماية الثقة في المعاملات، تحقيقًا لاستقرار التعامل، وخاصة في حالات حسن النية، أورد المشرع وكذلك القضاء على طائفة من القيود على هذا المبدأ العام للأثر الرجعي وهذا ما أوضحه البحث . فضلاً عن أن البحث يَحِلُّ كثيراً من المشاكل العملية التي تقع بين المتعاقدين عند إعمال الأثر الرجعي، والمتمثلة في التزامات كل طرف في مواجهة الطَّرَفِ الآخر، وبين غيرهما ممن له مصلحة مرتبطة بالعقد، فيبين ما لكل طرف من حقوق، وما عليه من التزامات.

الكلمات المفتاحية: الأحكام، تعارض، الأثر، الأثر الرجعي، حق الغير، البطلان، الفسخ، الحق العيني، العقد.

*****

The Regulation Associated with the Incompatibility of Ex Post Facto Impact with the Right of Others in Egyptian Civil Law

Adel Abdul Hamid Alfajjal (*)

University of Hail

(Received 26/04/2015; accepted 27/08/2015)

DOI: 10.12816/0015521

Abstract: In view of the importance of the idea of ex post facto law, this research attempted to shed light on the rules related to the incompatibility of retroactive effect with the right of others in civil law. The retroactive effect is not limited to the contracted parties but also involves others. For example, the buyer sometimes disposed of the purchased product to another purchaser (third party) by means of cash or led to an obligation and then demanded the seller to withdraw the sale and his request was accepted. In this case, the application of the general rule of the retroactive effect to the cancelation of the sale imposes the original vendor to recover the original product but without any additional right to others. However, considering some justice issues and in order to protect the confidence in transactions and to achieve stability in trading, particularly in cases of good faith, the legislature, as well as the judiciary stated a range of restrictions on the principle of the retroactive effect and this is what is clarified by this research. Moreover, this research resolves many practical problems that occur between contracted parties when applying the retroactive effect, namely, the commitments of each party to face the other party, and between others who have an interest associated with the agreement and consequently determining the obligations and rights of each party.

Key Words: Provisions, Discrepancy, Effects, Retroactivity, the Right of Others, Nullity, Annulment, Right in rem, Contract.

(*) أستاذ مساعد في القانون الخاص بكلية إدارة الأعمال، جامعة حائل – المملكة العربية السعودية

(*) Assistant Professor of Private Law, Faculty of Business Administration, University of Hail, the Kingdom of Saudi Arabia

e-mail: aboaya045@yahoo.com

مقدمة البحث

الحمد للهّ الذي خلق الإنسان وعلمه البيان وفضله على الجان، أحمده سبحانه على جزيل الفضل وواسع الإنعام، وأشهد أن لا إله إلا اللهّ وحده لا شريك له، وأشهد أنَّ محمداً عبده ورسوله خير الورى وأفضل بني آدم صلى الله عليه وعلى آله وصحبه وسلم تسليمًا كثيراً إلى يوم الدين .

أما بعـــد :

فإن فكرة الأثر الرجعي تحظى بأهمية كبيرة عند المهتمين بالدراسات القانونية، سواء في مجال الفقه أو القضاء أو التشريع، حيث نص عليها القانون في موادِّه المختلفة والمتفرقة، وتناولها الفقهاء والشراح بالعرض والتحليل، وتعرض لها القضاء في أحكامه المختلفة، وعلى الرغم من أهمية هذا المبدأ، إلا أنه من الناحية العملية، أثار كثيرًا من الصعوبات، نظرًا لدقة الفروض العملية، واختلاف الرأي في تحديد معنى الرجعية خاصة إذا تعارض تطبيق الأثر الرجعي مع المساس بحقوق الغير (وهو مجال بحثنا).

فبالنسبة للغير– وهو من لم يكن طرفاً في العقد ولكنه اكتسب حقًا عينيًا على العيْن محل التعاقد – فيظهر ذلك، فيما إذا كان المشتري، قد رتّبَ على العيْن التي اشتراها بعقد باطل، أو قابل للإبطال حقًا عينيًا كرهن أو ارتفاق، ثم تقرر بطلان البيع، فإن البائع يسترد العين خالية من الحقوق العينية التي رتبها المشتري.

لكن هذه القاعدة العامة للأثر الرجعي، قد يصادفها بعض العقبات من الناحية العملية، فيصْعُب تطبيقها في بعض الحالات وبصفة خاصة إذا كان قد تم تنفيذ العقد كله، أو بعضه، ومن ثم يثور التساؤل عن كيفية إعمال الأثر الرجعي للبطلان إذا تعارض مع قواعد التقادم مثلاً، أو مع أعمال الإدارة أو مع الأحكام الصورية، أو مع قاعدة الحيازة في المنقول سند الحائز، أو مع فكرة الغلط الشائع يولد الحق، وغير ذلك من الصعوبات العملية التي سَيُجِيب البحث عنها إن شاء الله.

أسباب اختيار الموضوع وأهميته:

ما يثيره الأثر الرجعي من مشكلات علمية دفعني للتعرض لدراسته، بجانب أن تناول هذه الفكرة، يَحِلُّ المشاكل العملية التي تقع بين المتعاقديْن والغير عند إعمال الأثر الرجعي، فضلاً عن رغبتي في أن أُضيف إلى المكتبة القانونية ثمرة جهدي هذا،

راجيًا من الله أن يتقَبَّله مني، وأن يجعله في ميزان حسناتي يوم الدين.

منهج البحث

- استخدام المنهج الاستقرائي، والاستنباطي، في البحث عن حل لمشكلة الدراسة.

- الدقة التامة في اختيار مصادر البحث، وذلك أنني اعتمدت في جمع المادة العلمية، على أمهات الكتب، كما أنني استعنت بالمصادر الحديثة على سبيل الاستئناس.

- عرض مادة البحث العلمية بأسلوب واضح لا غموض فيه ولا لبس، بحيث يسهل فهم عبارات البحث لكل قارئ متخصص في الدراسات القانونية أو غير متخصص.

- تذييل البحث بخاتمة تتضمن أهم نتائجه وعمل فهارس تفصيلية في آخر البحث .

خطة البحث :

يشتمل البحث على مقدمة، ومبحثين، وخاتمة.

المبحث الأول: تعريف الأثر الرجعي ومشروعيته .

المطلب الأول: مفهوم الأثر الرجعي.

المطلب الثاني:مشروعية الأثر الرجعي في القانون المدني.

المبحث الثاني:المساس بحقوق الغير في القانون المدني.

المطلب الأول: المساس بحقوق الغير من خلال الأثر الرجعي للبطلان والفسخ.

المطلب الثاني: المساس بحقوق الغير من خلال الأثر الرجعي للإجازة.

المطلب الثالث: المساس بحقوق الغير من خلال الأثر الرجعي للإقرار.

الخاتمة: وتتضمن أهم النتائج والتوصيات .

المبحث الأول

تعريف الأثر الرجعي ومشروعيته

وفيه مطلبان على النحو التالي:

المطلب الأول

مفهوم الأثر الرجعي

لما كان الأثر الرجعي مصطلحاً مُركَّباً من كلمتين هما "الأثر، والرجعي" فإن الأمر يقتضي تعريف كل من جزأيه على حدة، ثم تعريفه مركباً وذلك على النحو التالي:

١- **تعريف الأثر:** الأثر: بالتحريك جمعه آثار، وأُثور، ومعناه: العلامة، وبقية الشيء، يقال: لا تطلب

أثرًا بعد عين، أي لا تطلب أثر الشيء بعد فوت عينه.

والأثر أيضًا: النتيجة المترتبة على التصرف، وما خَلَّفه السابقون، والخبر المروي، والسُّنَّة الباقية (ابن منظور، ج :٤،ص:٥) .

٢- تعريف الرجعي: الرَّجْعِي : نسبة إلى الرجعة، ومعناها : العود والاسترداد واستدراك ما فات، ومنه: عود المطلِّق إلى مطلَّقَته، يقال : ارتجع المرأة: أرجعها إلى نفسه بعد الطلاق، ويقال: رجع فلان من سفره: عاد منه، والواهب في هبته: إذا أعادها إلى ملكه، واسترجع الشيء: استرده(ابن منظور، ج :٨، ص:١١٤) .

٣- تعريف الأثر الرجعي في اللغة(ابن منظور، ج : ٤، ص: ٥ ، الفيومي،ج :١،ص:٢٢٠) هو عود النتيجة المرتبة على التصرف إلى ما فات، أي إلى الماضي.

٤- تعريف الأثر الرجعي في اصطلاح الفقهاء: لم يتعرض لتعريف الأثر الرجعي اصطلاحًا من كُتُبِ المعاجم والاصطلاحات الحديثة – فيما اطلعت عليه – سوى الأستاذ الدكتور/ محمد رواس قلعة جي في كتابه: معجم لغة الفقهاء (ص : ٢٠)، حيث عرفه بقوله: الأثر الرجعي هو: رجوع الأثر المترتب على تحقق الشرط إلى الماضي.

٥- الأثر الرجعي في اصطلاح الفقهاء القدامى: كُتُب الفقه الإسلامي القديمة لم تحدد – فيما اطلعت عليه – المراد من الأثر الرجعي نصًا، ولعل السبب في ذلك أنه مصطلح حديث، لم يظهر على الساحة العلمية إلا في العصر الحاضر، لكن بالبحث في كتب الفقه وقواعده، وُجد ما يُسمى باصطلاح الاستناد، والتبين، والتقدير، والانعطاف، والكشف، وفسخ العقد رفع له من أصله، أو من حينه وغير ذلك، وهذه المصطلحات على اختلاف ألفاظها استعملها الفقهاء بمعنى الأثر الرجعي في الفروع والمسائل التي ورَدت فيها (الغول، ٢٠٠٦م، ص : ٢٩).

٦- مفهوم الأثر الرجعي في القانون المدني:عُرِّف بأنه: انسحاب أثر الأحكام على الماضي(السنهوري، ج: ١، ص ١٦٧ ، نصار، ص : ٥٢٢ ، طلبة، ١٩٩١م، ج : ٦، ص : ٥٥٤)،ويمكن تعريف الأثر الرجعي بأنه: استناد حكم مخصوص إلى الماضي في أحوال مخصوصة(الغول، ٢٠٠٦م، ص : ٦٦).

المطلب الثاني

مشروعية الأثر الرجعي في القانون المدني

لقد تناول المشرع المصري بيان أساس مشروعية الأثر الرجعي للتشريع وللتصرفات والأحكام في نصوص عدة، ويمكن الإشارة إلى بعضها على النحو التالي:

أولاً: رجعية التشريع: نصت المادة ١٨٧ من

الدستور الدائم لجمهورية مصر العربية الصادر في عام ١٩٧١م والذي تم إلغاؤه والعمل بموجب الدستور الصادر عام ٢٠١٤م حيث تحدث هذا الدستور عن الأثر الرجعي من خلال المادة ١٥٦، والمادة ٢٢٥ على ما يلي: (لا تسرى أحكام القوانين إلا على ما يقع من تاريخ العمل بها، ولا يترتب عليها أثر فيما وقع قبلها، ومع ذلك يجوز في غير المواد الجنائية النص في القانون على خلاف ذلك، وذلك بموافقة أغلبية أعضاء مجلس الشعب).

ويتضح من حكم هذه المادة ما يلي:

(أ) الدستور المصري نص على أن المبدأ العام هو عدم رجعية التشريع.

(ب) الدستور المصري نص على الأثر الرجعي للتشريع استثناء من المبدأ العام، حتى لو مس ذلك بمصالح بعض الأفراد، وذلك في غير المواد الجنائية، نظرًا لدواعي العدل واستقرار المعاملات، وتحقيقاً لمصلحة المجتمع في بعض الأحيان، وذلك في حدود ما يقدره المشرع نفسه في هذا الصدد بشرط أن يكون سريان التشريع على الماضي بنص خاص في غير النصوص الجنائية، وبموافقة أغلبية خاصة، هي أغلبية أعضاء مجلس الشعب، لا أغلبية الحاضرين منهم فقط، وبذلك يكون النص مقيداً للقاضي دون المشرع (تناغو، ١٩٨٥م، ص : ٦٧٧، ٦٧٨)[1].

---

(١) وهناك حالات كثيرة تكون الرجعية فيها ليست أمرًا مقبولًا فقط، بل أمراً مرغوبًا فيه، ومن ذلك: التشريعات التي تصحح تصرفات وقعت باطلة طبقًا للقانون القديم، لِتَخَلُّف شرط من الشروط التي يتطلبها هذا القانون رغم أن العمل كان يجرى على عدم مراعاة هذا الشرط، مما ولد غلطًا شائعًا لدى الناس بصحة هذه التصرفات،ففي هذه الحالة بدلاً من الاستناد إلى قاعدة الغلط الشائع يولد الحق، للقول بصحة هذه التصرفات، فإن المشرع يصدر تشريعًا جديداً يقرر فيه صحة التصرفات المذكورة، ويطلق على هذا النوع من التشريعات اسم التشريعات المقررة أو المصححة.

ومن قبيل التشريعات الرجعية المرغوب فيها أيضا: التشريع الذي ينشئ لأول مرة نظامًا لشهر الحقوق العينية الأصلية أو التبعية، كالملكية أو الرهن أو غيرها، فمن الواجب أن يسرى هذا القانون على جميع الحقوق القائمة، لأنه يهدف إلى تحقيق الاستقرار والثقة في المعاملات، وهي هدف إما أن يدرك كله، أو يترك كله، أما الثقة الناقصة أو الجزئية فلا فائدة منها، ومن قبيل التشريعات الرجعية المرغوب فيها أيضاً: التشريعات التي تحارب الغش نحو القانون أو التحايل على القانون، ومن هذا القبيل المرسوم بقانون رقم ١٧٨ لسنة ١٩٥٢م بشأن الإصلاح الزراعي المعمول به في ٩ سبتمبر سنة ١٩٥٢م والذي حدد ملكية الفرد بما لا يجاوز مائتي فدان، نص في المادة ٣/٣ منه على عدم الاعتداد بتصرفات المالك التي لم يثبت تاريخها قبل=

(ج) الدستور المصـــري نـص عـلى أن المشـــرع لا يسـتطيع في المـواد الجنائيـة أن يسـحب القـوانين عـلى المـاضي ولـو بـنص صريـح[٢]، وذلـك كفالـة للحريـة الفردية، ومنعاً مـن التوصـل إلى العقـاب عـلى أفعـال كانت مباحـة وقـت ارتكابهـا (فـرج، ١٩٨١م ، ص: ٣١٣، ٣١٤، ٣٢١ ، أبو السعود١٩٨١م، ص: ٤٦٤، ٥٣٠، شاهين، ١٩٩٥م، ص : ١٦، ١٧، ١٠١).

والنص عـلى الأثـر الرجعـي للتشـــريع[٣] اسـتثناء (العطــار، ١٩٧٩م ، ص : ٢٠٩، فـرج، ص : ٣١٤،

=يوم ٢٣ يوليو ١٩٥٢م وهو يوم قيام الثورة الذي أصبح متوقعًا بعد قيامها صدور قانون بتحديد الملكية الزراعية، مما دفع بعض الناس إلى التصرف في أراضيهم تصرفات صورية، القصد منها التهرب من هذا القانون قبل صدوره، فرد إليهم المشرع قصدهم عن طريق الرجوع بأثر القانون إلى اليوم الذي يتصور أن يكون بداية لمثل هذا التحايل،ولكن نظراً لأن الرجعية فيها خرق لمبدأ جوهري، هو مبدأ عدم الرجعية، فلا يمكن التوصل إليها إلا عن طريق نص صريح في التشريع، أما إذا لم يوجد نص صريح يقرر الرجعية فلا يمكن القول بها على أساس إرادة المشرع الضمنية، وكذلك لا يمكن الأخذ بما يسمى بالرجعية النظرية أو الطبيعية، ومن هذا القبيل أيضًا، القانون رقم ١٥ لسنة ١٩٦٣ م بشأن حظر تملك الأجانب للأراضي الزراعية في مصر. أي يجوز للمشرع أن يقرر سريان القوانين التي يصدرها بأثر رجعي، فإذا لم يقرر ذلك، فإن القاضي يتقيد في تطبيق القوانين بمبدأ عدم رجعيتها، وذلك لأن مبدأ عدم الرجعية رغم أهميته ليس مبدأ دستوريًا،ولكنه مبدأ قانوني عادي.

(٢) هذا هو المبدأ العام في القوانين الجنائية، وتؤكده المادة ٦٦ من الدستور الصادر في سنة ١٩٧١م، والتي تنص على أنه: "لا جريمة ولا عقوبة إلا بناء على قانون ولا عقاب= إلا على الأفعال اللاحقة لتاريخ نفاذ القانون"، والمادة الخامسة من قانون العقوبات والتي تنص في الفقرة الأولى على أنه: "يعاقب على الجرائم بمقتضى القانون المعمول به وقت ارتكابها"، لكن رغم هذه العمومية بعدم رجعية قانون العقوبات، فإنه يرد عليه استثناء خاص، وهو تطبيق قانون العقوبات بأثر رجعي إذا كان أصلح للمتهم، وقد أشار إلى هذا الاستثناء الفقرة الثانية والثالثة من المادة الخامسة من قانون العقوبات المصري حيث جاء ما يلي: "وإذا صدر بعد وقوع الفعل وقبل الحكم فيه نهائيًا، قانون أصلح للمتهم فهو الذي يتبع دون غيره، وإذا صدر قانون بعد حكم نهائي يجعل الفعل الذي حكم على المجرم من أجله غير معاقب عليه يوقف تنفيذ الحكم، وتنتهي آثاره الجنائية".

(٣) هذا ومن الجدير بالذكر أن أشير إلى أن النص على الرجعية مقتصر على التشريع الرئيسي (القانون) الذي تضعه السلطة التشريعية، أما التشريعات الفرعية، كاللوائح والقرارات التنفيذية، فلا يجوز أن تطبق بأثر رجعي حتى لو نص فيها على ذلك .

٣٣٦)، ورد أيضًا في الدساتير السابقة على الدستور الصادر في ١٩٧١م، فقد نص عليه دستور سنة ١٩٢٣م، حيث جاء في المادة ٢٧ منه ما يلي: "لا تجري أحكام القوانين إلا على ما يقع من تاريخ نفاذها، ولا يترتب عليها أثر فيما قبلها ما لم ينص على ذلك بنص خاص".

وهذا النص كما ترى خول المشرع سلطة جعل أي تشريع يسري على الماضي لولا أنه تدارك هذه السلطة الاستثنائية في مجال التشريعات العقابية، حيث نص في المادة ٦ من الدستور على أنه:"لا جريمة ولا عقوبة، إلا بناء على قانون، ولا عقاب إلا على الأفعال اللاحقة لصدور القانون الذي ينص عليها".

وهذا النص يعني أن مبدأ عدم رجعية القوانين كان يقيد كلًا من المشرع والقاضي في القوانين الجنائية (التي تفرض عقوبات) تقييدًا تامًا لا يرد عليه أي استثناء وتحت أي ستار.

أما في المواد غير الجنائية، فالمبدأ مفروض على القاضي فقط دون المشرع، بمعنى أن القاضي لا يستطيع أن يجعل للقانون أثرًا رجعيًا بتطبيقه على وقائع نشأت قبل صدوره(شاهين،١٩٩٥م، ص :١٤، ١٥).

كما ورد النص على الرجعية أيضًا في دستور مصر سنة ١٩٥٦م في المادة ١٨٦ حيث جاء فيها: "لا تسري أحكام القوانين إلا على ما يقع من تاريخ العمل بها، ولا يترتب عليها أثر فيما وقع قبلها، ومع ذلك يجوز في غير المواد الجنائية النص في القانون على خلاف ذلك، بموافقة أغلبية أعضاء مجلس الأمة".

كما ورد النص على الرجعية أيضًا في المادة ١٦٣ من الدستور المؤقت لجمهورية مصر العربية الصادر سنة ١٩٦٤م، والذي قرر نفس الحكم الوارد في المادة ١٨٦ من الدستور الصادر سنة ١٩٥٦م.

ثانيًا: مشروعية الأثر الرجعي للعقود وللتصرفات:نص المشرع المصري في القانون المدني على الأثر الرجعي للعقود والتصرفات في أماكن مختلفة حسب ورودها في مواقعها، ولم يجمعها في مكان واحد، وأذكر نماذج من هذه النصوص، وذلك على النحو التالي :

١- نص القانون المدني المصري على الأثر الرجعي لإجازة العقد القابل للإبطال[٤] في الفقرة

(٤) العقد القابل للإبطال هو: جزاء لتخلف شرط من شروط الصحة والتي يقررها القانون لأحد المتعاقدين، وتتمثل هذه الشروط في الأهلية، وسلامة الرضا من العيوب، وهي الغلط والتدليس والإكراه والاستغلال، والعقد القابل للإبطال، له وجود قانوني، ومن ثم يرتب آثاره القانونية حتى يقضي ببطلانه، وليس لغير المتعاقد الذي =

الثانية من المادة ١٣٩، حيث ورد فيها: "وتستند الإجازة إلى التاريخ الذي تم فيه العقد دون إخلال بحقوق الغير"(مشار إليه عند : عبد الرحمن، ١٩٩٩م،ص : ٣٨٧، الشرقاوي ،١٩٩٥م،ص : ٢٤٥، ٢٤٦، فوده، ١٩٩٣م،ص : ٤٣، ٤٤) وقد ورد هذا النص في المادة ١٩٨ من المشروع التمهيدي على الوجه الآتي: "وتنسحب الإجازة إلى التاريخ الذي تم فيه العقد دون إخلال بحقوق الغير".

وقد ثار تساؤل عن كيفية إخلال الإجازة بحقوق الغير، وأجيب بأن ذلك يتحقق مثلاً في حالة شخص باع منزله مرتين وكان البيع الأول قابلاً للإبطال، فرأى البائع إجازة هذا العقد، فالمشتري الثاني تجب حمايته، لأن التصرف الثاني يعتبر بمثابة تنازل عن حق الإجازة، ولذلك يجب عدم نفاذ الإجازة في حق المشتري الثاني(مجموعة الأعمال التحضيرية ، ج : ٢ ، ص: ٢٤٠: ٢٦).

٢- نص في المادة ١٤٢ على الأثر الرجعي للبطلان(٥) وشروطه بقوله :

"في حالتي إبطال العقد وبطلانه يعاد المتعاقدان إلى الحالة التي كانا عليها قبل العقد، فإذا كان هذا مستحيلاً جاز الحكم بتعويض معادل ومع ذلك لا يلزم ناقص الأهلية، إذا أبطل العقد لنقص أهليته أن يرد غير ما عاد عليه من منفعة بسبب تنفيذ العقد".

وقد ورد في المذكرة الإيضاحية للمشروع التمهيدي في صدد هذا النص، الآتي: "بيد أن عبء إثبات البطلان يقع دائماً على عاتق من يتمسك به، وتتبع

= نقصت أهليته، أو تعيب رضاؤه أن يتمسك بالإبطال، ولا يكون إبطاله إلا بالتراضي أو بالتقاضي.

(٥) البطلان هو: جزاء لتخلف ركن من أركان العقد (وهي الرضا والمحل والسبب، ويضاف إليها الشكل في العقود= الشكلية – كالهبة –) أو تخلُّف التسليم في العقود العينية، والعقد الباطل، يعتبر في حكم العدم، فلا يرتب أثرًا، ولا تلحقه الإجازة، ولا يرد عليه التقادم، ولكل ذي مصلحة التمسك به، وللمحكمة أن تقضي به من تلقاء نفسها (م. ١٤١، ١٤٢ مدني) هذا ويترتب على بطلان العقد أو إبطاله، إعادة المتعاقدين إلى الحالة التي كانا عليها قبل العقد، فيرد كل منهما ما أخذ، فإذا كان الرد مستحيلاً، لهلاك العين مثلاً في يد المشتري في العقد الفوري، أو لانقضاء العقد بانتفاع المستأجر بالعين المؤجرة مدة التعاقد في العقد الزمني، فإنه يتعين الحكم بتعويض معادل ويستثنى من ذلك ناقص الأهلية، فلا يلزمه أن يرد إلا ما عاد عليه من منفعة فقط بسبب العقد، أما بالنسبة للغير، فالحكم ببطلان العقد يجب ألا يضر به إذا كان حسن النية سواء تعلق العقد بمنقول أو عقار (م ١٣٨، ١٤٢، ٩٧٦ مدني) .

القاعدة نفسها، بل ويكون اتباعها أولى فيما يتعلق بالبطلان المطلق، فإذا حكم بالبطلان المطلق أو النسبي استند أثره، واعتبر العقد باطلاً من وقت نشوئه، دون أن يخل ذلك بما يكون الغير حسن النية قد اكتسب من حقوق عقارية، سجلت قبل تسجيل إعلان التصريح بالبطلان في حالة البطلان النسبي، ويلتزم كل من المتعاقدين بأن يرد ما تسلمه بمقتضى العقد"(مجموعة الأعمال التحضيرية ، ج : ٢، ص : ٢٥٧).

٣- نص في الفقرة الثانية من المادة ١٥٣ على الأثر الرجعي لقبول التعهد عن الغير، وذلك على النحو التالي:

"أما إذا قبل الغير هذا التعهد، فإن قبوله لا ينتج أثرًا إلا من وقت صدوره، ما لم يتبين أنه قصد صراحة أو ضمنًا أن يستند أثر هذا القبول إلى الوقت الذي صدر فيه التعهد".

وقد ورد هذا النص في المادة ٢٠٩ من المشروع التمهيدي على النحو التالي: " أما إذا أقر الغير هذا الوعد، فإن إقراره لا ينتج أثرًا إلا من وقت صدوره، مالم يتبين أنه قصد صراحة، أو ضمنًا أن ينسحب أثر الإقرار إلى اليوم الذي صدر فيه الوعد".

وفي لجنة المراجعة أدخلت تعديلات لفظية على النص وأصبح رقمه ١٥٧ في المشروع النهائي، ووافق عليه مجلس النواب، وفي لجنة القانون المدني بمجلس الشيوخ استبدلت كلمة تعهد ومشتقاتها بكلمة وعد ومشتقاتها، لأن التعهد يؤدي معنى الالتزام وهذا ما لا يفيده الوعد"(مجموعة الأعمال التحضيرية ، ج : ٢ ، ص :٣٠٥، ٣٠٧، ٣٠٨).

٤- نص في المادة ١٦٠ على الأثر الرجعي للفسخ[٦]حيث جاء فيها: "إذا فسخ العقد أعيد المتعاقدان إلى الحالة التي كانا عليها قبل العقد فإذا استحال ذلك جاز الحكم بالتعويض" .

وقد جاء في المذكرة الإيضاحية للمشروع التمهيدي في هذا الصدد ما يأتي: "ويترتب على الفسخ قضائيًا، أو اتفاقيًا، انعدام أثره انعدامًا مطلقًا، فيعتبر كأن لم يكن، وبهذا يعود المتعاقدان إلى الحالة التي كانا عليها قبل العقد، فيرد كل منهما ما تسلم بمقتضى هذا العقد، بعد أن تم فسخه، وإذا أصبح الرد مستحيلاً وجب التعويض على الملزم وفقًا للأحكام الخاصة بدفع غير

(٦) الفسخ: هو حل الرابطة العقدية بناء على طلب أحد طرفي العقد، إذا أخل الطرف الآخر بالتزامه، ومن ثم فهو جزاء عن إخلال أحد المتعاقدين بالتزامه، ويترتب على الفسخ بكافة صوره، وهي الفسخ بحكم القضاء، أو الاتفاق أو القانون، زوال آثار العقد بأثر رجعي بالنسبة للمتعاقدين وللغير، فإذا استحال ذلك جاز للقاضي الحكم بالتعويض.

المستحق"(مجموعة الأعمال التحضيرية ، ج : ٢ ، ص: ٣٢٩).

٥- نص في المادة ٢٧٠ على الأثر الرجعي لتحقق الشرط[٧] على الوجه التالي: "إذا تحقق الشرط استند أثره إلى الوقت الذي نشأ فيه الالتزام إلا إذا تبين من إرادة المتعاقدين، أو من طبيعة العقد أن وجود الالتزام أو زواله إنما يكون في الوقت الذي تحقق فيه الشرط"(حماد، ٢/ ١٤٣، فقرة رقم ٩٤).

وقد عَلَّقت المذكرة الإيضاحية للمشروع التمهيدي للقانون المدني على هذا النص بقولها: "تتناول هذه المادة أهم حكم من أحكام الشرط وهو ما يلقب اصطلاحاً بالاستناد أو الأثر الرجعي، ولم يَحُد المشروع في هذا الشأن عما جرت عليه التقاليد اللاتينية، بل جعل الأصل في أثر الشرط أن يستند أو ينعطف إلى الماضي، فيما عدا استثناءات معيَّنة.

فالقاعدة العامة هي انسحاب أثر تحقق الشرط الموقف أو الفاسخ إلى وقت التعاقد، والواقع أن هذا الحكم ليس إلا تفسيرًا معقولاً لإرادة المتعاقدين، فلو أنهما كانا من مبدأ الأمر على يقين من تحقق الشرط، لردا أثره إلى وقت انعقاد العقد.

ويتفرع على فكرة استثناء أثر الشرط، أن الدائن بالتزام معلق على شرط موقف يترتب حقه لا من وقت تحقق الشرط فحسب بل من تاريخ انعقاد العقد، وكذلك الشأن في حق الدائن بالتزام معلق على شرط فاسخ، فهذا يعتبر كأن لم يكن قد ترتب قط، لا من وقت تحقق الشرط بل من تاريخ انعقاد العقد (مجموعة الأعمال التحضيرية ٣/ ١٩، ٢٠).

هذا ويقابل نص المادة ٢٧٠ من القانون المدني الحالي المادة ١٠٥/ ١٥٩ من التقنين المدني السابق والتي تنص على أنه: "إذا تم الشرط بوقوع الأمر المعلق عليه وجود التعهد أو بطلانه، فيعتبر التعهد والحقوق اللاحقة له مستحقة، أو لاغية، من وقت الاتفاق على تحقق الشرط".

٦- نص في المادة ٣٧٠ على الأثر الرجعي لزوال سبب اتحاد الذمة[٨] وذلك على النحو التالي:

(٧) الشرط هو: وصف يرد على الالتزام، وهو أمر مستقبل غير محقق الوقوع، يترتب على وقوعه وجود الالتزام إذا كان الشرط واقفًا، أو زواله إذا كان الشرط فاسخًا.

(٨) اتحاد الذمة هو : اجتماع صفتي الدائن والمدين في شخص واحد بالنسبة إلى دين واحد ، فُيفترض في اتحاد الذمة وجود دين واحد يخلف أحد طرفيه الآخر فيه، فيترتب على اجتماع صفتي الدائن والمدين في ذات الشخص انقضاء هذا الدين .

"أ- إذا اجتمع في شخص واحد صفتا الدائن والمدين بالنسبة إلى دين واحد انقضى هذا الدين بالقدر الذي اتحدت فيه الذمة، ب- إذا زال السبب الذي أدى إلى اتحاد الذمة وكان لزواله أثر رجعي عاد الدين إلى الوجود هو وملحقاته بالنسبة إلى ذوي الشأن جميعًا ويعتبر اتحاد الذمة كأن لم يكن"(حماد، ج : ٢ ، ص : ٣٠٣، ٣٠٤).

وقد ورد هذا النص في المادتين ٥٠٨، ٥٠٩ من المشروع التمهيدي على النحو التالي: مادة ٥٠٨: إذا اجتمعت في شخص واحد صفة الدائن والمدين انقضى الالتزام لاتحاد الذمة وبالقدر الذي اتحدت فيه.

مادة ٥٠٩. إذا زال السبب الذي أدى لاتحاد الذمة وكان لزواله أثر رجعي، عاد الالتزام إلى الوجود هو وملحقاته بالنسبة لذوي الشأن جميعاً، ويعتبر اتحاد الذمة كأن لم يكن.

وفي لجنة المراجعة أدمجت المادتان في مادة واحدة، وأجريت تعديلات في الفقرة الأولى، تجعل التمييز بين المقاصة واتحاد الذمة واضحًا، وأبدلت كلمة الالتزام في الفقرة الثانية بكلمة الدين لتنسيق الصياغة فأصبح النص مطابقًا كما استقر عليه في التقنين المدني الجديد، وأصبح رقمه ٣٨٣ في المشروع النهائي، ووافق عليه مجلس النواب بمجلس الشيوخ تحت رقم ٣٧٠ (مجموعة الأعمال التحضيرية، ج : ٣ ، ص: ٢٩٢، ٢٩٣).

٧- نص في الفقرة الثالثة من المادة ٤٣٠ على الأثر الرجعي للبيع بالتقسيط وذلك على النحو التالي :

"أ- إذا كان البيع مؤجل الثمن، جاز للبائع أن يشترط أن يكون نقل الملكية إلى المشتري موقوفًا على استيفاء الثمن كله ولو تم تسليم المبيع، ب- إذا كان الثمن يدفع أقساطًا جاز للمتعاقدين أن يتفقا على أن يستبقي البائع جزءًا منه تعويضًا له عن فسخ البيع إذا لم توف جميع الأقساط ومع ذلك يجوز للقاضي تبعًا للظروف أن يخفض التعويض المتفق عليه وفقاً للفقرة الثانية من المادة ٢٢٤، ج- إذا وفيت الأقساط جميعاً، فإن انتقال الملكية إلى المشتري يعتبر مستنداً إلى وقت البيع".

٨- نص في المادة ٤٦٧ على الأثر الرجعي لبيع ملك الغير[٩] على النحو التالي: "أ- إذا أقر المالك البيع، سرى العقد في حقه، وانقلب صحيحاً في حق المشتري، ب- ينقلب العقد صحيحًا في حق المشتري إذا آلت ملكية المبيع إلى البائع بعد صدور العقد".

---

(٩) بيع ملك الغير عرف بأنه: أن يبيع شخص شيئاً معيناً بالذات وهو لا يملكه، وقيل هو: البيع الذي يرد على شئ معين بالذات غير مملوك لبائعه.

٩- نص في الفقرة الأولى من المادة ٥٠٣ على الأثر الرجعي لفسخ الهبة على النحو التالي: "يترتب على الرجوع في الهبة بالتراضي، أو بالتقاضي أن تعتبر الهبة كأن لم تكن".

وقد ورد في المذكرة الإيضاحية للمشروع التمهيدي ما يلي: "إذا تم الرجوع في الهبة بالتراضي، أو بالتقاضي، كان هذا فسخًا لها، وكان للفسخ أثر رجعي، فتعتبر الهبة كأن لم تكن"(مجموعة الأعمال التحضيرية ، ج : ٤ ، ص : ٢٩٧) .

١٠- نص في المادة ١٠٢٦ على الأثر الرجعي لزوال اتحاد الذمة وأثره في عودة حق الارتفاق[١٠]وذلك على النحو التالي: "تنتهي حقوق[١١]الارتفاق بانقضاء الأجل المعين، وبهلاك العقار المرتفق به.أو العقار المرتفق هلاكًا تامًا، وباجتماع العقارين في يد مالك واحد إلا أنه إذا زالت حالة الاجتماع هذه زوالاً يرجع أثره إلى الماضي فإن حق الارتفاق يعود" .

المبحث الثاني

المساس بحقوق الغير في القانون المدني

ويشتمل على ثلاثة مطالب على النحو التالي:

المطلب الأول : المساس بحقوق الغير من خلال الأثر الرجعي للبطلان والفسخ.

(١٠) حق الارتفاق هو: حق يحد من منفعة عقار لفائدة عقار غيره يملكه شخص آخر، ويتكون من عناصر ثلاثة هي: أ- العقار المرتفق ب- العقار المرتفق به ج- منفعة يقدمها العقار المرتفق به للعقار المرتفق، ولذا يسمى العقار الأول بالعقار الخادم، والثاني بالعقار المخدوم .

(١١) من أسباب انتهاء حق الارتفاق: اتحاد الذمة، ويتضح ذلك فيما إذا ملك صاحب العقار المرتفق العقار المرتفق به، أو ملك صاحب العقار المرتفق به العقار المرتفق، وأصبح العقاران مملوكين لشخص واحد، فإن حق الارتفاق ينتهي باتحاد الذمة، وسواء كان ذلك الاتحاد بالميراث، أو الوصية، أو العقد، أو الشفعة، أو التقادم، لأن حق الارتفاق لا يكون إلا إذا كان = العقار المرتفق به مملوكاً لشخص غير الشخص الذي يملك العقار المرتفق، لكن إذا زالت حالة الاجتماع زوالاً يرجع أثره إلى الماضي، كما إذا اشترى صاحب العقار المرتفق العقار المرتفق به، واتحدت الذمة وانتهى الارتفاق، ثم فسخ البيع أو انفسخ بأثر رجعي، فهنا يعتبر البيع كأن لم يكن، وكذلك يعتبر اتحاد الذمة المترتب على البيع كأن لم يكن تبعا لزوال البيع بموجب الفسخ، فيعود حق الارتفاق إلى ما كان عليه أما إذا زالت حالة الاجتماع دون أثر رجعي، كما إذا اشترى صاحب العقار المرتفق العقار المرتفق به، واتحدت الذمة وانتهى حق الارتفاق ثم باع صاحب العقار المرتفق العقار المرتفق به الذي سبق أن اشتراه فهنا يبقى أثر البيع الأول، لأنه لم يزل بأثر رجعي، ويبقى ما ترتب عليه من اتحاد الذمة، وانتهاء حق الارتفاق، فلا يعود حق الارتفاق بعد أن ينتهي.

المطلب الثاني : المساس بحقوق الغير من خلال الأثر الرجعي للإجازة.

المطلب الثالث : المساس بحقوق الغير من خلال الأثر الرجعي للإقرار.

المطلب الأول

المساس بحقوق الغير[١٢] من خلال الأثر الرجعي للبطلان والفسخ

تمهيد :

القاعدة العامة، أن الأثر الرجعي للبطلان لا يقتصر على المتعاقدين فقط، وإنما يسري على غيرهما أيضًا، ومعنى ذلك : سقوط الحقوق التي كسبها الغير متى سقط حق المتصرف إليه نتيجة لبطلان سنده، وهذا معنى القاعدة الرومانية التي تقول : سقوط حق الناقل يستتبع سقوط حق المكتسب(الغول، ٢٠٠٦م ، ص :٢٤٠ وما بعدها).

فمثلاً: لو كان العقد الذي تقرر بطلانه عقد البيع، فإن المشتري يرد للبائع المبيع بثمراته، وكذلك يرد البائع الثمن للمشتري بفوائده، وهكذا يعاد المتعاقدان إلى الحالة التي كانا عليها قبل العقد، لكن إذا رتب المشتري على العين التي اشتراها بعقد باطل أو قابل للإبطال حقًا عينيًا للغير كرهن أو ارتفاق، ثم تقرر بطلان عقد البيع، فطبقًا للقاعدة العامة فإن حق هذا الغير يزول، ويسترد البائع العين خالية من الحقوق العينية التي رتبها المشتري، لأنها تعتبر صادرة من غير صاحب حق (أي من غير مالك) (الشرقاوي ، ص : ٢٧١، ٢٩٣).

وكذلك إذا باع المشتري بعقد باطل إلى شخص آخر، ثم تقرر بطلان العقد الأول، فطبقًا للمبدأ العام، يسترد البائع الأصلي هذه العين من المشتري الثاني.

وإذا كانت هذه القاعدة في الأثر الرجعي للبطلان، فإنها أيضًا نفس القاعدة في الأثر الرجعي للفسخ -يستوي في ذلك الفسخ، والانفساخ[١٣]

---

(١٢) المراد بالغير هنا : الخلف الخاص لصاحب الحق، وهو من تلقى من العاقد حقًا على مال معين، فليس المقصود به الأجنبي عن العقد، ومعنى عدم المساس بحقوقه، أي عدم سريان الأثر الرجعي على الخلف إذا تعارض مع حقوقه.

(١٣) الفسخ بحكم الاتفاق يكون باتفاق طرفي العقد في وقت لاحق لإبرامه وقبل إزالته، ولا يلزم لوقوعه توافر أي شروط كالفسخ القضائي، وهو على مراتب: أدناها الاتفاق على أن يكون العقد مفسوخًا إذا لم يقم أحد المتعاقدين بتنفيذ التزامه، وقد يزيد المتعاقدان هذا الشرط قوة، كأن يتفقا على أن يكون العقد مفسوخًا من تلقاء نفسه، أو مفسوخًا من تلقاء نفسه دون حاجة إلى حكم، وقد يصل=

والتفاسخ(١٤)أي التقايل – فلا يقتصر الأثر الرجعي على المتعاقدين، بل يشمل الغير أيضًا، فالمشتري إذا تصرف في المبيع إلى مشتر ثان أو رتب عليه حقًا عينيًا، ثم طالب البائع بالفسخ وأجيب إلى طلبه، فإن تطبيق القاعدة العامة للأثر الرجعي للفسخ، توجب أن يسترد البائع الأصلي العين غير محملة بأي حق للغير(الشرقاوي،ص : ٤٤٠، عبدالباقي، ص : ٦٣٠ وما بعدها، زكي، ١٩٧٨م،ص : ٤٠٩، السنهوري، ج: ١ ، ص : ٧٢٢ ،الحصري، ١٩٨٦م،ص : ٤١، ٤٢، عبد الرحمن، ص: ٥٨٩).

إلا أن بعض اعتبارات العدالة، وحماية الثقة في المعاملات، تحقيقًا لاستقرار التعامل، وخاصة في حالات حسن النية، أورد المشرع وكذلك القضاء طائفة من القيود على هذا المبدأ العام للأثر الرجعي للبطلان وللفسخ (المهدي،٢٠٠٢م، ص: ١٦٨، عبد الباقي، ص : ٤٩٤، ٦٤٥، ٦٤٦، عبد الرحمن، ص : ٤١٦، ٥٩٢، ٦٣٧، السنهوري، ج : ١ ، ص : ٥٣٨، ٥٣٩، ٦٩١، ٧١٢، ٧١٣)نعرض بعضها في الفروع الآتية :

الفرع الأول: الإبقاء على أعمال الإدارة.

الفرع الثاني: بقاء الرهن الرسمي الصادر من مالك زال سند ملكيته بأثر رجعي.

الفرع الثالث: تعارض الأثر الرجعي للبطلان مع أحكام التقادم الخمسي.

الفرع الرابع: تعارض الأثر الرجعي لكل من البطلان والفسخ مع قاعدة الحيازة في المنقول سند الحائز.

= المتعاقدان به ارتفاعًا إلى أقصى مراتب الفسخ، كأن يتفقا على أن يكون العقد مفسوخًا من تلقاء نفسه دون حاجة إلى حكم أو إنذار أو دون حاجة إلى إنذار، أما الفسخ بحكم القانون : مأخوذ من نص المادة ١٥٩ مدني والتي تنص على أنه: "في العقود الملزمة للجانبين إذا انقضى التزام بسبب استحالة تنفيذه انقضت معه الالتزامات المقابلة له، وينفسخ العقد من تلقاء نفسه"، وعلى ذلك فالفسخ بحكم القانون هو: انحلال رابطة العقد بقوة القانون، أي دون أن يكون ذلك مشترطًا في العقد، ودون أن يحتاج الأمر إلى حكم من القضاء بهذا الانحلال، ويحدث ذلك إذا استحال التنفيذ لقوة قاهرة لا يد للمدين فيها.

(١٤) التفاسخ، أو التقايل معناه: اتفاق طرفي العقد من بعد إبرامه على إزالته، والفرق بين التفاسخ والفسخ: أن الأول يتم بتراضي الطرفين، وأن يكون التراضي بعد إبرام العقد، ولا يلزم لوقوعه أن يخل أحد الطرفين بالتزاماته، أما الفسخ، فيقع إما بحكم القاضي كما هو الأصل، أو بقوة القانون في حالة الاتفاق على حصوله بمجرد الإخلال، كما أنه يشترط لوقوعه إخلال أحد المتعاقدين بالتزاماته.

الفرع الخامس: تعارض الأثر الرجعي للبطلان مع الأحكام الصورية.

الفرع السادس: فكرة الغلط الشائع يولد الحق.

الفرع الأول

الإبقاء على أعمال الإدارة

يمكن تعريف أعمال الإدارة بأنها: هي التي لا تخرج المال عن ذمة صاحبه، ويقتصر أثرها على إدارته، وتسيير أمور استغلاله فقط، ومن أهم صوره: عقود تأجير الأموال (السنهوري، ج : ٣ ، ص : ٥٨، ٧١).

فلا يؤثر بطلان العقد وزواله بأثر رجعي على أعمال الإدارة التي تبقى قائمة لمصلحة الغير المستفيد منها، وتطبيقًا لذلك : إذا اشترى شخص عقارًا بعقد قابل للإبطال، ثم قام بتأجير هذا العقار للغير، ثم أبطل عقد البيع، فطبقًا للمبدأ العام للأثر الرجعي للبطلان، يجب إبطال هذا التصرف، لكن حماية للغير، يبقى هذا التصرف قائمًا ونافذًا رغم زوال صفة من قام به، لبطلان سند ملكيته، ومن ثم لا يزول حق المستأجر، ويعود العقار للبائع محملاً بحق الإيجار مادامت أعمال الإدارة قد عقدت بدون غش من جانب طرفيها (المؤجر والمستأجر)، وكانت بأجرة المثل، ومدتها لا تتجاوز ثلاث سنوات.

وعلى ذلك: فإذا كان التصرف مشوبًا بالغش، كما لو كان المشتري في المثال السابق، قد توقع طلب إبطال العقد فبادر إلى تأجير العقار إجارة تجافي المألوف في هذا الصدد، سواء من ناحية الأجرة، أم من ناحية المدة، فإن الإيجار في هذه الحالة يزول بالأثر الرجعي للبطلان (فخري، ١٩٧٦م، ص :٣٠٥) .

وكذلك تبقى أعمال الإدارة استثناءً من الأثر الرجعي للفسخ، فالإيجار الصادر من مالك فسخ عقد ملكيته فيما بعد، يبقى قائمًا، بالرغم من فسخ البيع حتى تنقضي مدته.

وكذلك يسري هذا الحكم على الإيجار الصادر من مالك تحت شرط فاسخ حيث يظل الإيجار ساريًا بعد تحقق الشرط الفاسخ، وذلك في حق من آلت إليه الملكية بتحقق الشرط.

وقد ورد نص صريح في هذا المعنى، فقد جاء في المادة ٢٦٩/ ٢ ما يلي: "على أن أعمال الإدارة التي تصدر من الدائن – تحت شرط فاسخ[١٥]– تبقى نافذة رغم تحقق الشرط".

---

(١٥) رغم أن هذا النص جاء قاصرًا على حالة زوال الملكية المعلقة على شرط فاسخ، إلا أنه من المسلم به في الفقه المصري أن الحكم يسري على جميع حالات زوال الملكية بأثر رجعي.

وجاء في المذكرة الإيضاحية للمشروع التمهيدي بخصوص هذا النص ما يلي: "أما ما يصدر من الدائن – تحت شرط فاسخ – من أعمال الإدارة فيظل قائمًا رغم تحقق الشرط، وذلك أن هذه الأعمال لا تؤثر في الحقوق التي استقرت نهائيًا من جراء تحقق الشرط، ثم من الأهمية بمكان أن يكفل لها ما ينبغي من الاستقرار" (مجموعة الأعمال التحضيرية، ج: ٣، ص: ١٧).

ولا يشترط لبقاء أعمال الإيجار، إلا أن يكون الإيجار ثابت التاريخ قبل الفسخ، أو قبل تحقق الشرط الفاسخ، وأن يكون قد صدر دون غش، أي دون تواطؤ بين المؤجر والمستأجر على الإضرار بمن تؤول إليه الملكية، ويكون الإيجار صادرًا دون غش إذا لم يجاوز المألوف في الإدارة الحسنة، بأن يكون بغير غبن فاحش، وللمدة التي لا تتعارض مع العرف ولو زادت على ثلاث سنوات، وذلك خلافًا لبقاء أعمال الإدارة في البطلان (السنهوري، ج: ٣، ص: ٥٧، ٥٨، ج: ٦، ص: ٥٤: ٥٦).

والسبب في بقاء أعمال الإدارة واضح هو أن هذه الأعمال ضرورية، يجب القيام بها في وقتها المناسب، ويجب أن يكون لها من الاستقرار ما يكفل لها البقاء حتى يتيسر إجراؤها.

الفرع الثاني

بقاء الرهن الرسمي[16] الصادر من مالك زال سند ملكيته بأثر رجعي

تنص المادة (١٠٣٤) من القانون المدني المصري على أنه: "يبقى قائمًا لمصلحة الدائن المرتهن الرهن الصادر من المالك الذي تقرر إبطال سند ملكيته أو فسخه أو إلغاؤه، أو زواله لأي سبب آخر إذا كان هذا الدائن حسن النية في الوقت الذي أبرم فيه الرهن".

وإذا كان المبدأ العام للأثر الرجعي يقضي بأن المالك إذا زال ملكه بأثر رجعي يعتبر كأن لم يكن مالكًا للعقار الذي تصرف فيه، وزوال ملكيته لهذا العقار بأثر رجعي تجعل تصرفاته في هذا العقار كأن لم تكن،

---

(١٦) الرهن الرسمي، عرفته المادة (١٠٣٠ مدني مصري) بأنه: "عقد به يكسب الدائن على عقار مخصص لوفاء دينه حقًا عينيًا يكون له بمقتضاه أن يتقدم على الدائنين العاديين، والدائنين التالين له في المرتبة في استيفاء حقه من ثمن ذلك العقار في أي يد يكون". وتتميمًا للفائدة، أذكر أن الرهن الحيازي عرفته المادة (١٠٩٦ مدني مصري) بأنه: "عقد يلتزم به شخص ضمانًا لدين عليه أو على غيره، أن يسلم إلى أو إلى أجنبي يعينه المتعاقدان شيئاً يترتب عليه حقًا عينيًا يخوله حبس الشيء لحين استيفاء الدين وأن يتقدم الدائنون العاديون والدائنون التالون له في المرتبة في اقتضاء حقه من ثمن هذا الشيء في أي يد يكون".

وعلى ذلك فإن كان هذا التصرف رهنًا رسميًا اعتبر الرهن كأن لم يكن.

لكن النص الذي نحن بصدده، قيد هذا المبدأ العام، وجعل الرهن الصادر من المالك رهنًا صحيحًا لا يزول، حتى لو زالت ملكية هذا الراهن للعقار المرهون بأثر رجعي(السنهوري، ج: ١٠، ص: ٨٩٢، ٨٩٣).

وتطبيقاً لذلك: إذا اشترى شخص عقاراً بعقد قابل للإبطال، ثم قام هذا المشتري بترتيب حق عيني، كرهن على هذا العقار لشخص من الغير، حسن النية، وقام هذا الغير بشهر حقه، كأن قيد الرهن في الشهر العقاري، ثم حكم بإبطال عقد البيع أو فسخه، أو زواله لأي سبب فإن العقار يعود إلى المالك الأصلي – البائع – محملاً بحق هذا الغير حسن النية، ومن ثم يظل حق الرهن على العقار استثناء من القاعدة العامة للأثر الرجعي للبطلان، وذلك حماية للوضع الظاهر، ورعاية للدائن المرتهن الذي اطمأن إلى هذا الوضع.

ويتبين من ذلك : أنه يشترط لإعمال هذا القيد، حتى يبقى الرهن لصالح الغير، وهو الدائن المرتهن : أن يكون الراهن مالكًا للعقار المرهون وقت انعقاد الرهن الرسمي، فإذا كان غير مالك للعقار المرهون وقت الرهن، فلا ينطبق الحكم الوارد بهذه المادة، وذلك كمن اشترى عقارًا ورهنه قبل تسجيل عقد شرائه، لأن الملكية لا تنتقل في العقارات إلا بالتسجيل، وكمن ليس لديه سند ملكية أصلاً كواضع اليد على العقار بنية تملكه قبل انقضاء مدة التقادم، أو كان سند الملكية مزورًا، أو كان باطلاً بطلانًا مطلقًا، أو غير ذلك.

كما يجب أن يكون الدائن المرتهن، وقت إبرام عقد الرهن حسن النية أي غير عالم بأن ملكية الراهن مهددة بالزوال بأثر رجعي، فإذا كان عنده شك في ذلك لم يكن حسن النية.

كما يجب أن تزول ملكية الراهن بعد قيد الرهن بأثر رجعي يرتبه القانون لا الاتفاق.

فهذا الشرط يستوجب أن تزول ملكية الراهن بأثر رجعي، كأن يكون سند الملكية عقدًا قابلاً للإبطال بعيب من عيوب الإرادة مثلاً، ثم تقرر إبطاله، أو عقدًا قابلاً للفسخ وتقرر فسخه لعدم الوفاء بالثمن مثلاً، أو عقدًا قابلاً للرجوع فيه كالهبة، أو عقدًا قابلاً للإلغاء أو الزوال لأي سبب آخر.

أما إذا زالت الملكية بدون أثر رجعي أي بالنسبة للمستقبل فقط، كما لو باع الراهن العقار المرهون أو وهبه فلا ينطبق حكم المادة ١٠٣٤، لأننا نكون بصدد صورة طبيعية للرهن، حيث يجوز للدائن المرتهن أن

يتتبع العقار المرهون في أي يد يكون، وذلك إذا كان قيد رهنه بطبيعة الحال.

كما يستوجب هذا الشرط، أن يكون الأثر الرجعي ناشئًا عن حكم القانون كما في الأمثلة السابقة(١٧)، لأنه إذا كان وليد الاتفاق، كالإقالة، فلا تكون هناك حاجة لتطبيق المادة ١٠٣٤، لأن الأثر الرجعي الاتفاقي لا ينبغي أن يؤدي إلى الإضرار بحقوق الغير(فخري، ص: ٣٠٤).

وأخيرًا يستوجب هذا الشرط أيضًا أن تزول الملكية بأثر رجعي بعد قيد الرهن، وهذا الشرط مجمع عليه فقهًا، لأن المادة ١٠٣٤ لم تنص عليه وترجع علة اشتراطه إلى أن نصوص القانون القديم، التي كانت تقرر حماية الدائنين المرتهنين حسني النية، كانت تستلزم أن يكون الرهن مقيدًا ولا يظن أن المشرع أراد العدول عن هذا الحكم في القانون الجديد.

وعلى ذلك فإذا لم يقم الدائن المرتهن بقيد الرهن قبل تسجيل دعوى البطلان، أو التأشير بها في هامش تسجيل العقد الباطل، فإن حق الدائن يزول نتيجة للأثر الرجعي للبطلان، سواء كان هذا الدائن المرتهن حسن النية أو سيئ النية. فإذا توافرت هذه الشروط، بقي الرهن لمصلحة الدائن المرتهن، ولو أن ملكية الراهن قد زالت بأثر رجعي.

الفرع الثالث

تعارض الأثر الرجعي للبطلان مع أحكام التقادم الخمسي(١٨)

نصت المادة (٩٦٩ مدني مصري) على أنه : "إذا وقعت الحيازة على عقار أو على حق عيني عقاري،

---

(١٧) ليس معنى هذا وجوب أن يلجأ الخصوم إلى القضاء للحصول على حكم بالإبطال، أو بالفسخ، مثلاً، فقد يرغب الخصوم في تفادي عبء ومصروفات التقاضي، فيتفقوا على الإبطال، أو على الفسخ، وفي هذه الحالة يترتب الأثر الرجعي أيضًا بحكم القانون، ما دام المشرع يعترف للإبطال أو للفسخ بهذا الأثر، فالمهم هنا ليس سبب الزوال ذاته، أو الوسيلة التي تقرر بها، وإنما المهم هو أن يكون للزوال أثر رجعي بحكم القانون، فهذا الأثر، هو الذي رغب المشرع في تفاديه بالحد من الرجعية حماية للغير.

(١٨) التقادم هو: مُضي مدة معينة من الزمن، وهو يتنوع إلى نوعين: الأول: تقادم مكسب: وهو وسيلة يتمكن بمقتضاها الحائز الذي استمرت حيازته لحق معين مدة معينة أن يتمسك بكسب هذا الحق، أو هو سبب من أسباب كسب الملكية قائم على حيازة ممتدة فترة من الزمن يحددها القانون.الثاني: تقادم مسقط: وهو وسيلة تؤدي إلى انقضاء الحق إذا سكت صاحبه عن اقتضائه أو استعماله مدة زمنية معينة.هذا وقد فَصَل التقنين المدني بين النوعين، فجعل مكان الأول بين أسباب كسب الحقوق العينية الأصلية، وجعل الثاني بين أسباب انقضاء الالتزام .

وكانت مقترنة بحسن النية، ومستندة في الوقت ذاته إلى سبب صحيح فإن مدة التقادم المكسب تكون خمس سنوات، ولا يشترط توافر حسن النية إلا من وقت تلقي الحق، والسبب الصحيح سند يصدر من شخص لا يكون مالكًا للشيء أو صاحبًا للحق الذي يراد كسبه بالتقادم ويجب أن يكون مسجلاً طبقًا للقانون".

فهذه المادة نظمت تقادمًا قصيرًا لاكتساب ملكية الحقوق العينية العقارية، ومفادها أن من تتوافر له هذه الشروط (١٩) لا يمكن أن يسترد منه الحق الذي اكتسبه، حتى لو كان سند سلفه قد زال عنه بأثر رجعي نتيجة بطلان التصرف الصادر إليه من المالك الحقيقي أو فسخه، وذلك نظرًا لحسن نية هذا الغير، وانخداعه بالمظهر الخارجي الذي ساهم المالك الحقيقي في وجوده بإهماله وتقاعسه عن حماية حقه (المنجي، ١٩٨٥م، ص: ١٤٥ وما بعدها، حسن، ١٩٨٥م،

---

(١٩) منها ما يلي: الشرط الأول: السبب الصحيح، وعرفته محكمة النقض بأنه تصرف قانوني يستند إليه واضع اليد في حيازته للعقار، ويجعل وضع يده عليه حلالاً سليمًا من شبهة الغصب في نظره واعتقاده هو، والمراد بكون السبب صحيحًا في هذا الباب هو أن يكون بطبيعته ناقلاً للملك لو أنه صدر من مالك أهل للتصرف.ويظهر من هذا التعريف أنه يحتوي على عناصر أربعة هي :العنصر الأول : أن يكون السبب الصحيح عملاً قانونيًا، ويستوي أن يكون عقدًا كالبيع والهبة، أو تصرفًا من جانب واحد، كالوصية، أو أن يكون معاوضة أو تبرعًا، كما يشمل أيضًا الأحكام القضائية الناقلة للملكية كحكم مرسى المزاد، ومن ثم لا تعتبر الوقائع القانونية كالميراث، والتصرفات القانونية الباطلة، كالعقد الصوري صورية مطلقة والتصرف الظني – كمن يحوز عقارًا معتقدًا أن مالكه قد أوصى به في = =الوقت الذي رجع فيه الموصي عن الوصية قبل وفاته – سببًا صحيحًا. العنصر الثاني: أن يكون ناقلاً للملكية والحق العيني، كالبيع والهبة والعقود المنشئة لحقوق الانتفاع والارتفاق والسكنى، ومن ثم لا يعتبر سببًا صحيحًا الحقوق العينية التبعية، كعقد الرهن التأميني، وحق الامتياز، وحق الاختصاص وكذلك لا يعتبر سببًا صحيحًا، التصرفات الكاشفة، كالقسمة والصلح والأحكام القضائية في الأصل، العنصر الثالث: أن يكون صادرًا من غير مالك، لأنه إذا كان صادرًا من المالك، فإن المتصرف إليه يكتسب الملكية أو الحق العيني بمقتضى ذلك التصرف دون حاجة للاستناد إلى الحيازة والتقادم، العنصر الرابع: أن يكون مسجلاً، لأن هذا التصرف في ذاته لا يرتب هذا الأثر، وإنما يرتبه التسجيل، وعلى ذلك فالحيازة المستندة إلى بيع غير مسجل لا توصف بأنها حيازة مستندة إلى سبب صحيح. الشرط الثاني: حسن النية، وقد عرفته المادة ٩٦٥ مدني بأنه : "من يحوز الحق وهو يجهل أنه يعتدي على حق الغير، إلا إذا كان الجهل ناشئًا عن خطأ جسيم".

ص: ٢١٤: ٢٢٨، السنهوري، ج: ٩، ص: ١٠٨٤ وما بعدها).

وتطبيقًا لذلك إذ باع قاصر عقارًا غير مملوك له إلى مشتر حسن النية أي يجهل أنه يتصرف فيما لا يملك، وحاز المشتري العقار خمس سنوات، ثم حكم بإبطال سند المتصرف، فلا يجوز للمالك الحقيقي أن يطالب باسترداد العقار من المشتري نتيجة للأثر الرجعي للبطلان، لأن لهذا المشتري أن يتمسك في مواجهة المالك الحقيقي بالتقادم الخمسي، ولا يكون لهذا المالك أن يتمسك بالأثر الرجعي للبطلان، إذ البطلان النسبي لا يتمسك به إلا من وجد هذا البطلان لصالحه (عبد الرحمن، ص: ٤٢١، حسن، ص: ٢١٣، ٢١٨، ٢١٩، ٢٢٣).

كذلك فإن للغير حسن النية أن يستفيد من حكم هذه المادة في حالة تطبيق الأثر الرجعي للفسخ، فمثلاً: إذا نقل مشتر ملكية العقار الذي اشتراه لآخر، ونتيجة لأن المشتري الأول لم يدفع الثمن حكم بفسخ عقده، فلا يجوز للبائع الأول أن يسترد العقار من المشتري الثاني اعتمادًا على الأثر الرجعي للفسخ، لأن للمشتري الثاني أن يتمسك بالتقادم القصير طالما كان سنده صحيحًا، وتوافرت فيه شروط حسن النية (حسن، ص: ٢١٨).

الفرع الرابع

تعارض الأثر الرجعي لكل من البطلان والفسخ مع قاعدة الحيازة في المنقول سند الحائز[٢٠]

نصت المادة (٩٧٦ من القانون المدني المصري) على ما يلي: "من حاز[٢١] بسبب صحيح منقولاً، أو حقًا عينيًا على منقول أو سندًا لحامله، فإنه يصبح مالكًا له إذا كان حسن النية وقت حيازته، فإذا كان حسن النية والسبب الصحيح قد توافرا لدى الحائز في اعتباره الشيء خاليًا من التكاليف والقيود العينية، فإنه يكسب

---

(٢٠) يقال تعبيرًا عن هذه القاعدة أيضًا: الحيازة في المنقول سند الملكية وهو اصطلاح شائع في كتب القانون، إلا أنه قد اعترض عليه بأنه اصطلاح غير دقيق، لأنه يوحي بأن دور الحيازة قاصر على كسب الحقوق العينية الأصلية المتفرعة عن حق الملكية، مثل: حق الانتفاع، وحق الاستعمال، أو الحقوق العينية التبعية، مثل: حق الرهن في حال تقريره من غير مالك، أما اصطلاح الحيازة في المنقول سند الحائز فهو أدق؛ لأن معناه: سنده فيما يدعيه من حق عيني على المنقول أيًا كان هذا الحق، أصليًا كحق الملكية، أو متفرعًا عنه، كحق الانتفاع، أو تبعيًا كحق رهن مقرر من غير مالك.

(٢١) عرفت الحيازة بأنها: وضع اليد على شيء يجوز التعامل فيه، والسيطرة عليه سيطرة فعلية، والانتفاع به واستغلاله بكافة الوجوه المادية القابل لها.

الملكية خالصة منها، والحيازة في ذاتها قرينة على وجود السبب الصحيح وحسن النية ما لم يقم الدليل على عكس ذلك" .

فهذه المادة مقيدة للأثر الرجعي للبطلان، فلا يستطيع المالك الأصلي أن يستفيد من الأثر الرجعي للبطلان، لتعارضه مع حقوق الحائز حسن النية (البدراوي، ص : ٣٧٥).

وعلى ذلك إذا حاز الغير منقولاً ماديًا نتيجة تصرف قانوني، كأن يكون المبيع منقولاً باعه المشتري إلى مشتر ثان وسلمه إياه، ثم أبطل سند المتصرف أو فسخ، فإن المتصرف إليه يستطيع مع ذلك أن يتملك المنقول متى كان حسن النية، وذلك بالاستناد إلى قاعدة الحيازة في المنقول سند الحائز ويكون حق البائع الأول مقتصرًا على مطالبة غريمة بالتعويض، علمًا بأن تطبيق هذه القاعدة غير قاصر على حالة تملك المنقول فحسب، بل إنه شامل أيضًا لحالة اكتساب حق عيني عليه.

ومن الأمثلة على ذلك : أن يبيع شخص منقولاً لآخر، ويبيعه المشتري لثالث أو يرهنه مثلاً، ثم إن البائع الأول أبطل بيعه أو فسخه، ففي هذه الحال، يؤدي منطق الأثر الرجعي للبطلان أو للفسخ إلى أن تنهار جميع التصرفات التي أجراها المشتري الثاني، ويسترد البائع الأول المنقول خاليًا من تلك التصرفات، لأن البيع اعتبر كأن لم يكن، وأصبح المشتري الثاني غير مالك للمنقول، وبالتالي يكون البيع الصادر منه لثالث – الحائز – صادرًا من غير مالك.

لكن القاعدة المذكورة تحول دون تطبيق الأثر الرجعي للبطلان أو الفسخ، ويستطيع الحائز استنادًا لهذه القاعدة أن يدفع دعوى البطلان أو الفسخ المرفوعة عليه من البائع الأول، وعندئذ لا يستطيع البائع أن يسترد المنقول أصلاً من الحائز، كما لا يستطيع أن يسترده إلا مثقلاً بحق الرهن الحيازي لمصلحة الحائز إذا كان المشتري قد رهنه للحائز، وهذا كله لا يتم إلا بالحيازة المستندة إلى السبب الصحيح والمقترنة بحسن النية (عبدالباقي، ص : ٤٩٥، البدراوي، ج : ١ ، ص : ٣٧٤، ٣٧٥، ٥٠٩).

وتطبيقًا لذلك : قضت محكمة النقض : بأن ترتيب الأثر الرجعي لبطلان عقد البيع، وإن كان يقتضي اعتبار ملكية المبيع لم تنتقل من البائع إلى المشتري بسبب العقد إلا أن ذلك لا يمنع من أن يكسب هذا المشتري أو الغير تلك الملكية بسبب آخر من أسباب كسب الملكية إذا تحققت شرائطه القانونية (طلبة، ١٩٣١م ، ج : ٥ ، ص : ٧٢٣ (نقض ٣/ ١٢/ ١٩٦٤م طعن ٢٠ س ٣٠ ق).

الفرع الخامس

تعارض الأثر الرجعي للبطلان

مع أحكام الصورية [٢٢]

الصورية: هي اصطناع مظهر كاذب في تكوين تصرف قانوني(حماد، ٢٠٠٣م ،ص : ٢٢)، فالصورية: وضع ظاهري يُخفي حقيقة العلاقة القانونية بين المتعاقدين ومن ثم فإنها تشتمل على عقدين: **أحدهما** : ظاهر ومعلن للناس، وهو العقد الصوري، **والثاني**: حقيقي وهو مستتر بين المتعاقدين، ويطلق عليه في لغة المحاكم ورقة الضد (المهدي، ج : ١ ، ص : ١٨٥).

والعقد المستتر، قد يهدم العقد الظاهر كلية من غير أن يستبدله بشيء ما، كالبيع الصوري الذي يهدف به المدين إلى إخراج المال من ذمته المالية صوريًا بقصد تهريبه من الدائنين، بينما يظل المال باقيًا في ذمة البائع حسب الوضع الحقيقي، وهذا يسمى بالصورية المطلقة[٢٣]، ويترتب على ثبوتها بطلان العقد الظاهر (الصوري) حيث تعدم آثاره كلية (نصار، ص : ٤٥٧ (الطعن رقم ٣٧٧ لسنة ٤٦ مكتب فني ٢٩ صفحة رقم ١٣٣٧). وقد يقتصر العقد المستتر على تعديل بعض أحكام العقد الظاهر (الصوري) كتعديل بعض شروطه، أو أوصافه، كعقد بيع يستر هبة، أو عقد بيع يذكر المتعاقدان فيه ثمنًا صوريًا منخفضًا بقصد تهرب المشتري من دفع رسوم الشهر العقاري كاملة، وهو ما يسمى بالصورية النسبية، ولا يترتب على ثبوتها بطلان التصرف الظاهر، لأن الطرفين يهدفان إلى تعديل آثار العقد، لا إعدام آثاره كما في الصورية المطلقة (عباس، ١٩٥٩م ، ص : ٢٤٦، ٢٤٧، تناغو، ص : ٢٤٣، ٢٤٤ ، فوده، ١٩٩٩م ، ص : ٢٥٣ : ٢٥٧).

ولبيان حكم العقد الصوري في القانون، يجب التمييز بين المتعاقدين والغير (الدائن والخلف الخاص).

---

(٢٢) الخلف الخاص هو: من يتلقى من السلف حقًا معينًا كان قائمًا في ذمة هذا السلف سواء كان هذا الحق عينيًا أو شخصيًا، فالمشتري خلف خاص للبائع، لأنه يخلفه في ملكية العين المبيعة، وصاحب الانتفاع يعتبر خلفًا خاصًا لمن تلقى منه هذا الحق، والمحال له يعتبر خلفًا خاصًا للدائن المحيل، لأنه يخلفه في حقه على الحق المحال .

(٢٣) ذكرت محكمة النقض المصرية ماهية الصورية المطلقة والنسبية في حكمها الصادر في ٢٥/ ٥/ ١٩٧٨م بقولها: "الصورية المطلقة هي : تلك التي تتناول وجود العقد ذاته، فيكون العقد الظاهر لا وجود له في الحقيقة، أما الصورية النسبية: فهي التي لا تتناول وجود العقد، وإنما تتناول نوع العقد أو ركنًا فيه، أو شرطًا من شروطه، أو شخص المتعاقدين".

أولاً– المتعاقـدان : العقـد النافـذ بـين المتعاقـدين وخلفهما العام، هو العقد الحقيقـي – المسـتتر أو ورقـة الضد – أما العقد الظـاهر، فلـيس لـه سـوى الاسـم، وذلك طبقًا لنص المادة ٢٤٥ من القانون المدني.

وعلى ذلك: إذا كانت الصورية مطلقة، كعقد بيـع، فإن الملكيـة تظـل للبـائع ولا تنتقـل إلى المشـتري، ولا يستطيع خلفه العـام أن يطالـب بهـا وتنتقـل بـالميراث للخلـف العـام للبـائع، وكـذلك إذا كانـت الصـورية نسبية، فالعبرة بالحقيقة بين المتعاقدين وخلفهما العـام، وبالتالي، إذا كنا بصدد عقد بيع يستر هبة، فالعبرة بـين المتعاقدين وخلفهما العام بالهبة لا بالبيع.

هذا ويشترط لتمسـك المتعاقـدين وخلفهـما العـام بالعقد الحقيقي – المستتر أو ورقـة الضـد – أن يكـون صحيحًا مستوفيًا لشـرائطه القانونيـة أي غـير مخـالف للنظام العام والآداب، وإلا وقع باطلاً وفقًـا للقواعـد العامة، واعتبر العقد الظاهر جديًا لا صـوريًا (فـوده، ص : ٢٦١، ٢٦٢، عباس، ص : ٢٤٨).

ثانيًا: حكم العقد الصوري بالنسبة للغـير (الـدائن والخلف الخاص) :

أما بالنسبة للغير– وهم دائنو المتعاقـدين والخلـف الخاص – فلهم أن يتمسكوا بالعقد الظاهر – الصوري – كما أن لهم أن يتمسكوا بالعقد المستتر متى كان ذلـك أوفق لمصلحتهم. وتظهر مصـلحة الغـير في التمسـك بالعقد الظاهر، في حالة مـا إذا بـاع زيـد شـيئًا يملكـه لعمرو بعقـد ظـاهر صـوري، واحـتفظ زيـد بملكيـة الشيء المبيع بعقد حقيقي – أي مستتر، أو ورقة الضـد – فيجوز لدائن عمرو – المشتري – أن يتمسك بالعقد الظاهر – الصوري – فيعتبر أن الملكية انتقلت فعلاً إلى مدينه المشتري وهو عمرو، وبالتالي يجـوز لـه أن ينفـذ على هذا الشيء ويبيعه بالمزاد العلني استيفاء لحقه.

وكذا يجوز للخلف الخاص للمشـتري – عمـرو – أن يتمسك بهذا العقد الظاهر – الصوري – فلو فرض أن عمرًا تصرف في المبيع بالبيع أو الهبة أو الرهن، فإنـه يجوز للمشتري الثاني، والموهوب له، والدائن المـرتهن، التمسك بالعقد الظاهر، لأن من مصـلحته بقـاء المـال على ملك سلفه – عمرو – حتى تستقر الملكية له.

ولا يجوز لزيد أو عمرو أن يتمسك بالأثر الرجعي للبطــلان، والذي يعتبر العقد الصـــوري كأن لم يكن – حيث إنه لا وجود له قانونًا فهـو في حكـم العـدم – وذلك حماية للأوضاع الظاهرة، حتى لا تختل الثقـة في المعاملات.

ولكن ذلك كله بشـرط أن يكـون الغـير – الـدائن والخلف الخاص – حسن النية، أي يجهل أن هذا العقد صوري وغير حقيقي، وإلا طبق عليـه الأثـر الرجعـي

لبطلان العقد، واحتج في مواجهته بورقة الضد (العقد الحقيقي).

وتطبيق ذلك يظهر في أن زيدًا لو باع لعمرو منزلاً، واحتفظ زيد في نفس الوقت بملكية المنزل بعقد حقيقي، ثم اشترى بكر من عمرو هذا المنزل وهو يعلم أن عمرًا اشتراه بعقد صوري، ففي هذه الحالة يجوز لزيد أن يحتج بالأثر الرجعي لبطلان العقد الصوري، ويحتج بورقة الضد في مواجهة بكر.

أما ظهور مصلحة الغير في التمسك بالعقد الحقيقي، فتكون في حالة ما إذا كان الغير دائنًا للبائع كما في المثال، حيث يجوز له أن يتمسك بالعقد الحقيقي – المستتر أو ورقة الضد – والذي يقضي بأنه لا وجود لهذا البيع، وبالتالي يجوز له أن ينفذ على الشيء المبيع على أساس أنه باق في ذمة مدينه.

وكذلك إذا كان الغير خلفًا خاصًا للبائع، كمشتر أو دائن مرتهن، فإنه يستطيع التمسك بالعقد الحقيقي لتظل الملكية قائمة لمن باع له العين، أو يظل الرهن قائمًا على عين مملوكة للمدين الراهن(فوده، ص : ٢٦١، ٢٦٢، عباس، ص : ٢٤٨).

وهكذا يتضح أن الأثر الرجعي للبطلان، يتعارض مع حماية الدائنين والخلف الخاص في أحكام الصورية، وأن المشرع رجح مصلحة المتعاملين على أساس العقد الظاهر رغم صوريته، وأسبغ عليهم حمايته بشرط أن يتوافر لديهم حسن النية، وقرر ذلك في المادة ٢٤٤ مدني، والتي تنص على أنه: "إذا أبرم عقد صوري، فلدائني المتعاقدين وللخلف الخاص متى كانوا حسنى النية أن يتمسكوا بالعقد الصوري، كما أن لهم أن يتمسكوا بالعقد المستتر، ويثبتوا بجميع الوسائل العقد الذي أضر بهم".

وهذا أيضًا ما استقر عليه قضاء محكمة النقض، فقد جاء في حكمها الصادر في ٢٢/ ٤/ ١٩٧١م الذي جاء فيه : "للغير حسن النية أن يتمسك بالعقد الظاهر، متى كان هذا العقد في مصلحته، ولا يجوز أن يحاج – المشتري – بورقة غير مسجلة، تفيد صورية عقد البائع له متى كان لا يعلم بصورية ذلك العقد" (طلبة، ج: ٨ ، ص: ٤٢٣، ٤٢٤ (نقض ٢٢/ ٤/ ١٩٧١م، الطعن رقم ٤٨٥، س٣٦ ق، نقض ٣/ ١٢/ ١٩٧٩م، الطعن رقم ١٠٣ س٤٨ ق).

وحكمها في ١١/ ٥/ ١٩٧٨م الذي ورد فيه: "للدائن المتعاقد أن يتمسك بالعقد الظاهر متى كان حسن النية، والمفروض أن الدائن حسن النية لا علم له بالعقد المستتر، وعلى من يدعي عكس ذلك أن يثبت ما يدعيه"(طلبة، ج:٨ ، ص: ٤٢٣ (نقض ١١/ ٥/ ١٩٧٨م، الطعن رقم ٢٨٦ س ٤٣ق).

وحكمها الصادر في ٢٩/ ١١/ ١٩٨١م ما يلي: "الغير الذي تقصده المادة ٢٤٤ من القانون المدني هو من يكسب حقًا بسبب يغاير التصرف الصوري، فيجوز لمن كسب من البائع حقًا على المبيع كمشتر ثان أن يتمسك بصورية البيع الصادر من البائع صورية مطلقة ليزيل جميع العوائق القائمة في سبيل تحقيق أثر عقده، ولو كان العقد المطعون فيه مسجلاً "(طلبة، ١٩٩١م، ج : ٥ ، ٣٥٣ ، ٣٥٤ ، نصار١٩٩٨م، ص : ٤٥٢ ، نقض ٢٩/ ١١/ ١٩٨١م، طعن رقم ٤٨٩ لسنة ٤٨ مكتب فني ٣٢ صفحة ٢١٦٣).

الفرع السادس

فكرة الغلط الشائع يولد الحق

يعبر الفقهاء عن فكرة الغلط الشائع يولد الحق بقولهم: مبدأ الغلط الشائع ينشئ الحق، وبقولهم أيضًا: نظرية المظهر الخادع يحمي المخدوع.

ومعنى هذه الفكرة : أن يوجد شخص في مركز قانوني ظاهر، يعتقد بحسن نية في صحته، كما يعتقد الناس في صحة هذا المركز أيضًا، ويتعاملون معه على هذا الأساس، ثم يتبين في وقت لاحق بطلان هذه الصفة، أي عدم حقيقتها.

وطبقًا للقاعدة العامة للأثر الرجعي للبطلان، ينبغي بعد ظهور الحقيقة، أن تكون تصرفات هذا الشخص الماضية باطلة؛ لصدورها من غير ذي صفة حقيقية، لكن لما كانت هذه النتيجة تتعارض مع حماية الغير حسن النية، وجدت نظرية الغلط الشائع ينشئ الحق، والتي من شأنها تنفيذ مثل هذه التصرفات.

ومن قبيل الأمثلة على ذلك: تعامل الوارث الظاهر[٢٤]، والوكيل الظاهر[٢٥] والنائب الظاهر[٢٦]

---

(٢٤) الوارث الظاهر هو: من تؤول إليه كل التركة أو بعضها، بوصفه صاحب الحق الشرعي في ذلك، بحيث استقر لدى عموم المتعاملين الاعتقاد بملكيته الحقيقية لأموال التركة باعتباره الوارث الشرعي لها، ثم يظهر بعد فترة من الزمن الوارث الحقيقي للتركة، أو لما آل من أموالها لهذا الوارث الظاهر، مطالبًا باسترداد ما آل إلى الوارث الظاهر بغير وجه حق(عبد الرحمن، صـ ٤١٧).

(٢٥) الوكيل الظاهر هو: من يبرم التصرف باسم شخص آخر، مع انصراف آثاره لحساب ومصلحة هذا الأخير، دون وكالة قائمة بين الأصيل والوكيل. مثال ذلك، مجاوزة الوكيل لحدود الوكالة، وإبرام الوكيل للتصرف بعد انتهاء الوكالة لأي سبب، وإبرام الوكيل للتصرف رغم بطلان الوكالة، وغير ذلك(العطار،١٩٧٥م ، صـ ٢٤٢).

(٢٦) النائب الظاهر هو: من يتصرف في حق الأصيل دون نيابة، اعتقادًا منه بوجودها، ويشترط في النائب الظاهر شروط، منها : ١- أن يعمل النائب باسم الأصيل دون=

والدائن الظاهر[٢٧] وغيرهم.(أبو السعود، زهران ، ١٩٩٨ م ، ص: ٢٦٨، قرة ، ص: ٤٢، البدراوي، ج ، ص: ٣٧٦).

فالوارث الظاهر يعتبر نفسه وارثاً، ويعتبره الناس كذلك، لعدم وجود قريب أقرب منه يحجبه عن الإرث، فإذا تصرف في التركة كوارث، ثم ظهر وارث آخر يحجبه، فهل تسقط تلك التصرفات التي أجراها تبعًا لسقوط حق الإرث ؟ وكذلك الموصى إليه إذا تصرف في الأشياء الموصى بها، ثم ظهرت بعد ذلك وصية أخرى عدل بها الموصي عن وصيته الأولى، فإن مثل هذه التصرفات لا تسقط حماية للغير حسن النية، وذلك إعمالاً لفكرة الغلط الشائع يولد الحق (عبد الرحمن، ص: ٤١٧، عبد الباقي، ص: ٤٩٤، العطار، ١٩٧٥م ، ص: ٢٤٢، الصده، ١٩٨٦م ، ص: ٣٠٢، ٣٠٣، قرة، ص: ٤١ وما بعدها).

هذا وقد اختلف الفقه والقضاء حول اتخاذ الفكرة السابقة مبدأً عامًا يسري على جميع الحالات، أم يقتصر على الحالات الاستثنائية التي وردت في شأنها نصوص قانونية.

أولاً: الاتجاه الفقهي: وفيه رأيان :

الأول: يرى أنصاره أن فكرة الأوضاع الظاهرة تطبق على جميع الحالات، ومن ثم تصحيح التصرف الصادر من صاحب الوضع الظاهر، واعتباره كأنه صدر من صاحب المركز الحقيقي، وعليه فهو ينتج نفس الآثار القانونية.

وعلة ذلك: حماية الضرورات الاجتماعية، والمصلحة العامة؛ لأن الحاجة إلى كفالة الأمان للمعاملات في المجتمع تقتضي ذلك؛ حتى لا يحجم الناس عن إبرام العقود فيما بينهم، فضلاً عن ذلك، فإن من الصعب، إن لم يكن من المستحيل أحيانًا، معرفة المركز القانوني الصحيح لشخص معين، أو لمال معين، أي معرفة ما إذا كان المركز الخارجي يطابق المركز القانوني في الحقيقة أم لا (البيه، ١٩٩٣م،ص : ١٢،عبد الرحمن ،ص : ٤١٧، ٤١٨).

الثاني : يرى أنصاره أن الوضع الظاهر لا يطبق إلا على الحالات التي وردت في نصوص قانونية استثنائية،

=نيابة. ٢- حسن نية الغير، أي عدم علمه بانتفاء النيابة أو بطلانها أو انقضائها أو تجاوز حدودها. ٣- أن يقوم مظهر خارجي منسوب إلى الأصيل يبرر الاعتقاد بوجود النيابة، وعدم تجاوز حدودها (الصده، ١٩٨٦م ، صـ ٣٠٢، ٣٠٣).

(٢٧) الدائن الظاهر هو: من يحوز الدين بحسن نية، كالوارث الظاهر، والوفاء له صحيح كما أشارت إلى ذلك المادة ٣٣٣ مدني.

كالمادة ١٧ من قانون الشهر العقاري، والمادة ٢٣٨/ ٣، ٢٤٤، ٣٣٣، ٤٧٨، ٨٩٧، ١٠٣٤ من القانون المدني، والمادة ٤٥ من قانون المواريث رقم ٧٧ لسنة ١٩٤٣م.

وعللوا ذلك، بأن القانون المصري لم يعتد بالوضع الظاهر إلا في هذه النصوص الاستثنائية، والاستثناء لا يقاس عليه، كما أن في نصوص هذا القانون ما يحمي الغير حسن النية، وبالتالي لا داعي لجعل هذه الفكرة مبدأً عامًا (زكي، ص : ٢٥١، ٢٥٢).

ثانيًا : الاتجاه القضائي: وفيه رأيان:

الأول: يرى جعل هذه الفكرة مبدأً عامًا يسري على جميع الحالات، ويظهر ذلك من عرض الأحكام الآتية، المؤيدة لهذه النظرية، وذلك على النحو التالي:

١- قضت محكمة النقض بأنه: "يشترط لاعتبار الوكيل الظاهر نائبًا عن الموكل، أن يكون المظهر الخارجي الذي أحدثه الأخير خاطئًا، وأن يكون الغير الذي تعامل مع الوكيل الظاهر قد انخدع بمظهر الوكالة الخارجي دون أن يرتكب خطأً، أو تقصيرًا في استطلاع الحقيقة، ولما كان تعيين المدير وفقاً لنظام الشركة المشهر – والذي صار حجة على الكافة – لا يترتب عليه خلق مظهر خارجي خاطئ من شأنه أن يخدع المتعامل معه، وكان المدين الذي اتفق معه على إبرائه من جزء من الدين المستحق في ذمته، لا يعتبر حسن النية لأنه كان يعلم أن هذا التصرف التبرعي لا يملكه مجلس الإدارة بغير ترخيص من الجمعية العمومية للمساهمين، ولا يملك توكيل غيره في إجرائه، ومن ثم فإن موافقة المدير على هذا الإبراء لا تكون حجة على الشركة الطاعنة لانعدام نيابته عنها في الحقيقة والظاهر"(نصار، ج: ٩ ، ص: ٥١٩، طلبة، ج: ١٠ ، ص: ٨١٥ ، ٨١٦ ، نقض ٢١/ ١/ ١٩٧١م، الطعن رقم ٢٢٥ لسنة ٣٦ مكتب فني ٢٢ صفحة رقم ١٠٠).

٢- كما قضت بأنه: "يترتب على التصرفات الصادرة من صاحب المركز الظاهر المخالف للحقيقة إلى الغير حسن النية ما يترتب على التصرفات الصادرة من صاحب المركز الحقيقي، متى كانت الشواهد المحيطة بالمركز الظاهر من شأنها أن تولد الاعتقاد العام بمطابقة هذا المركز للحقيقة، وإذا كان يبين من الحكم الابتدائي الذي أيده الحكم المطعون فيه وأحال إليه أن الطاعن قد تمسك في دفاعه أمام محكمة الموضوع بأنه صح أن نقابة مستخدمي قناة السويس قد زال وجودها القانوني بصدور الشركة العالمية بقناة السويس إلا أن وجودها الفعلي قد ظل قائمًا حتى صدور قرار وزير الشئون الاجتماعية رقم ٢١ لسنة ١٩٥٩م، حيث ظلت تباشر نشاطها حتى هذا

التاريخ، وأن هذا الوجود الفعلي الظاهر الذي كان معترفًا به من هيئة قناة السويس، ومن مكتب العمل، ومن الوزارة المطعون ضدها من شأنه أن يجعل التصرف الصادر من النقابة إليه في هذه الفترة صحيحًا، مثله في ذلك مثل التصرف الذي يصدر من الموظف الذي يستمر في أداء وظيفته بعد انتهاء ولايته، فإن الحكم فيه إذا أطلق القول ببطلان التصرفات الصادرة من المركز الظاهر وأغفل بحث الطاعن وتحقيق عناصره بمقولة أن نظرية الموظف الفعلي مختلف عليها ولا محل للاستدلال بها، يكون مشوبًا بالخطأ في تطبيق القانون والقصور في التسبيب" (نصار، ج: ٩ ، ص: ٥٢٠ ، طلبة، ج: ١٠ ، ص، ٨١٢: ٨١٦، نقض ٢٢/ ١١/ ١٩٧٥، الطعن رقم ٦٣٠ لسنة ٣٩ مكتب فني ٣٦ صفحة رقم ١٤٦٢، ونقض ٢٩/ ١٢/ ١٩٧٩م، الطعن رقم ٨٧٨ لسنة ٤٦ مكتب فني ٣ صفحة رقم ٤١٢، ونقض ٢/ ٥/ ١٩٧٩م، الطعن رقم ١١٢٥ لسنة ٤٨ مكتب فني ٣ صفحة رقم ٢٦٣، ونقض ٢١/ ٢/ ١٩٨١م، الطعن رقم ٣٥٤ لسنة ٤٤ مكتب فني ٣٢ صفحة رقم ٢٣٧٤، ونقض ١/ ٥/ ١٩٨٩م، الطعن رقم ٦٥ لسنة ٥٦، مكتب فني ٤ صفحة رقم ٢٤٩).

الثاني : وهو المعارض لجعل فكرة الظاهر مبدأً عامًا، واقتصارها على الحالات الاستثنائية الواردة في التشريع، ويتضح ذلك مما يلي من الأحكام :

١- حكم محكمة النقض الذي قضت فيه بأنه : "تنص المادة ٤٦٦ من القانون المدني في فقرتها الأولى على أنه "إذا باع شخص شيئًا معينًا بالذات لا يملكه جاز للمشتري أن يطلب إبطال العقد" وبفقرتها الثانية على أنه وفي كل حال لا يسري هذا البيع في حق المالك للعين المبيعة ولو أجاز المشتري العقد"، وإذا كان بيع الوارث الظاهر هو بيع ملك الغير وكانت عبارة النص واضحة في عدم سريان بيع ملك الغير في حق المالك، فإنه لا يجوز الخروج عن صريح النص بدعوى استقرار المعاملات، يؤكد هذا النظر أن القانون عندما أراد حماية الأوضاع الظاهرة، وضع لها نصوصًا استثنائية يقتصر تطبيقها على الحالات التي وردت فيها، فقد نص القانون المدني في المادة ٢٢٤ على أنه : "إذا أبرم عقد صوري فلدائني المتعاقدين وللخلف الخاص، متى كانوا حسنى النية أن يتمسكوا بالعقد الصوري، كما أن لهم أن يتمسكوا بالعقد المستتر ويثبتوا بجميع الوسائل صورية العقد الذي أضر بهم، وإذا تعارضت مصالح ذوي الشأن فتمسك بعضهم بالعقد الظاهر وتمسك آخرون بالعقد المستتر كانت الأفضلية

للأولين". وبالمادة ٢٣٣ على أنه "إذا كان الوفاء لشخص غير الدائن أو نائبه، فلا تبرأ ذمة المدين إلا إذا أقر الدائن هذا الوفاء أو عادت عليه منفعة منه، وبقدر هذه المنفعة، أو تم الوفاء بحسن نية لشخص كان الدين في حيازته". وفي المادة ١٠٣٤ على أنه "يبقى قائمًا لمصلحة الدائن المرتهن الرهن الصادر من المالك الذي تقرر إبطال سند ملكيته أو فسخه أو إلغاؤه أو زواله لأي سبب آخر، إذا كان هذا الدائن حسن النية في الوقت الذي أبرم فيه العقد". إذا كان ذلك وكان الحكم المطعون قد أقام قضاءه على أن بيع الوارث الظاهر صحيح نافذ في حق الوارث الحقيقي، فإنه يكون قد خالف القانون"(طلبة، ج: ٣ ، ص: ٨٩، ٩٠، نقض ٢٩/ ٣/ ١٩٧٩م الطعن رقم ٤٠١ س٤٣ ق).

٢- كما قضت بأنه: "لما كان القانون المدني ينص في المادة ١٤٥ على أن "ينصرف أثر العقد إلى المتعاقدين والخلف العام ..." وفي المادة ١٥٢ على أنه "لا يرتب العقد التزامًا في ذمة الغير ..." فقد دل على أنه لا يأخذ أصلاً إلا بمبدأ سلطان الإرادة الذي لا يعتد بالتصرف الصادر من غير ذي صفة قبل صاحب الحق على سند من استقرار المعاملات، ويؤكد ذلك أن الشارع حينما أراد في التقنين المدني الاعتداد بالوضع الظاهر في بعض الحالات المحددة لم يضع لها قاعدة عامة تنظمها وإنما أفرد لكل حالة منها حكمًا يستقل بشرائطه الخاصة عن غيره كما هو الحال بالنسبة للنائب الظاهر (م١٠٧) والدائن الظاهر (م٣٣٣) وهي حالات استثنائية لا يقاس عليها. لما كان ذلك وكان الحكم المطعون فيه قد خالف هذا النظر وأيد الحكم المستأنف برفض دعوى الطاعن تأسيسًا على أن الإجارة الصادرة ممن له الحيازة المادية للعين تنفذ في حق المالك الحقيقي متى كان المستأجر حسن النية قياسًا على فكرة نفاذ تصرفات المالك الظاهر ودون سند من القانون، فإنه يكون معيبًا بمخالفة القانون مما يتعين معه نقضه دون حاجة إلى بحث باقي سبب الطعن"(نقض ١٦ يونيه سنة ١٩٨٣م، الطعن رقم ١٤٢٠ لسنة ٤٩ ق، مشار إليه: قرة، ص: ١٣١، ١٣٢، طلبة، ج: ٥ ، ص: ٧٦٧ ونقض ١٠/ ١٢/ ١٩٨٤م طعن ١٧٧٣ س٥٣ ق).

والرأي الأول في الفقه والقضاء وهو المؤيد لفكرة الظاهر بصفة عامة هو الراجح، ولعل مما يشير إلى ذلك أن محكمة النقض عندما رأت هذا التناقض بين هذه الأحكام وغيرها اجتمعت كافة دوائرها وأصدرت حكمًا يعتبر الفكرة السابقة قاعدة أساسية، تلتزم بها جميع المحاكم المصرية.

ونص المبدأ القانوني الصادر عن المكتب الفني لمحكمة النقض كالتالي: "الأصل أن العقود لا تنفذ إلا في حق عاقديها، وأن صاحب الحق لا يلتزم بما يصدر عن غيره من تصرفات بشأنها، إلا أنه باستقراء نصوص القانون المدني، يبين أن المشرع قد اعتد في عدة تطبيقات هامة بالوضع الظاهر لاعتبارات توجبها العدالة وحماية حركة التعامل في المجتمع، وتنضبط جميعاً مع وحدة علتها واتساق الحكم المشترك فيها، بما يحول ووصفها بالاستثناء، وتصبح قاعدة واجبة الإعمال متى توافرت موجبات إعمالها واستوفت شرائط تطبيقها، ومؤداها أنه إذا كان صاحب الحق قد أسهم بخطئه – سلبًا أو إيجابًا – في ظهور المتصرف على الحق بمظهر صاحبه، مما يدفع الغير حسن النية إلى التعاقد معه للشواهد المحيطة بهذا المركز، والتي من شأنها أن تولد الاعتقاد الشائع بمطابقة هذا المظهر للحقيقة، مقتضاه نفاذ التصرف المبرم بعوض بين صاحب الوضع الظاهر، وغير حسن النية في مواجهة صاحب الحق"(نقض ١٦/ ٢/ ١٩٨٦م، الطعن رقم ٨٢٦ لسنة ٥٤ ق "مشار إليه عند قرة ، ص : ٢٠٩).

المطلب الثاني

المساس بحقوق الغير من خلال الأثر الرجعي للإجازة

تنص المادة (١٣٩/ ٢ مدني مصري) على أن إجازة العقد القابل للإبطال، لا يجوز أن تخل بحقوق الغير بقولها: "وتستند الإجازة إلى التاريخ الذي تم فيه العقد دون إخلال بحقوق الغير".

وقد ورد هذا النص في المادة ١٩٨ من المشروع التمهيدي على النحو التالي : "وتنسحب الإجازة إلى التاريخ الذي تم فيه العقد دون إخلال بحقوق الغير"(مجموعة الأعمال التحضيرية ، ج: ٢ ، ص: ٢٤٠ – ٢٤٦).

فالإجازة تلحق العقد القابل للإبطال، لأن له وجودًا قانونيًا، ما دام أن بطلانه لم يتقرر، وإن كان هذا الوجود مهددًا بالزوال، فإذا لحقته الإجازة استقر وجود العقد نهائيًا غير مهدد بالزوال، ويعتبر العقد صحيحاً من وقت صدوره لا من وقت الإجازة أي بأثر رجعي.

لكن القانون قيد هذا الأثر، وجعله لا يسري إلا فيما بين المتعاقدين لا بالنسبة إلى الغير ممن كسب حقًا عينيًا على الشيء موضوع العقد[٢٨] فلو أن قاصرًا باع

(٢٨) وتتميمًا للفائدة، أشير إلى أن هناك فرقًا بين عقد لحقته الإجازة، وعقد زال بطلانه بالتقادم من حيث حقوق =

عينًا – ومثل هذا البيع قابل للإبطال – وبعد بلوغه سن الرشد، وقبل إجازته للبيع رهن العين، فإن إجازته البيع بعد ذلك لا تضر الدائن المرتهن، وتنتقل العين إلى المشتري مثقلة بحق الرهن (السنهوري، ج: ١ ، ص : ٥٢٣).

هذا، وقد اختلف الفقه في تعليل عدم سريان الأثر الرجعي للإجازة في هذه الحال، ورجح البعض الرأي القائل بأن عدم سريان الأثر الرجعي لإجازة العقد القابل للإبطال على الغير بسبب أن القانون قرر له ذلك بمقتضى الفقرة الثانية من المادة ١٣٩ سالفة الذكر.

وعلى ذلك فالغير هنا، هم الخلف الخاص لمن كان له حق إبطال العقد – أي المجيز – ومن ثم لا يعتبر الغير هنا الخلف العام لمن صدرت منه الإجازة وهم ورثته، وكذلك دائنو المجيز يحتج عليهم بالإجازة، ولا يستطيعون الطعن فيها إلا طبقًا لأحكام الدعوى البوليصية[٢٩] إذا صدرت الإجازة إضرارًا بحقوقهم، وكذلك خلفاء المتعاقد الآخر الذي ليس له حق إبطال العقد لا يعتبرون من الغير، وتظل حقوقهم خاضعة لحكم القواعد العامة (حسني،١٩٨٤م ، ص: ١٣٠ ، تناغو، ص: ٢٤٠، الشرقاوي ، ص: ٢٧١، ٢٧٢).

هذا ومن الفقهاء من ذهب إلى عكس هذا القول السابق، ورأى أن البيع الصادر من القاصر صحيح حتى يتقرر بطلانه، ولذلك تنتقل الملكية إلى المشتري، ويكون الرهن الصادر من القاصر بعد بلوغه سن الرشد صادرًا من غير مالك ولا يسري في حق المالك وهو المشتري، ومن ثم يترتب على إجازة البيع انتقال

= الغير، فالأثر الرجعي للإجازة – كما ذكرت – ينبغي أن لا يضر بحقوق الغير، أما الأثر الرجعي لزوال البطلان بالتقادم، فحقوق الغير به تتأثر، وذلك مثل أن يبيع قاصر عينًا ولا يتمسك بعد بلوغه سن الرشد بإبطال العقد فيتقادم البطلان ويزول، ويعتبر البيع صحيحاً منذ صدوره أي بأثر رجعي فلو أن البائع بعد أن بلغ سن الرشد وقبل تقادم البطلان رتب على العين رهناً ثم تم التقادم، فإن ملكية العين تخلص للمشتري غير مثقلة بحق الرهن، وهذا عكس ما أشرت إليه في الأثر الرجعي للإجازة (السنهوري، ١/ ٥٢٣).

(٢٩) ويطلق عليها أيضًا دعوى عدم نفاذ التصرفات، وهي تلك الدعوى التي يرفعها الدائن ليدفع عن نفسه نتائج غش المدين إذا عمد هذا إلى التصرف في ماله إضرارًا بحق الدائن، فيطعن الدائن في هذا التصرف ليجعله غير نافذ في حقه، فيعود المال إلى الضمان العام، تمهيدًا للتنفيذ عليه ومن ثم فالهدف منها: عدم نفاذ التصرف الذي قام به المدين في مواجهة دائنه إذا توافرت شروط معينة(تناغو، ص: ٢٤٠، الشرقاوي ، ص: ٢، ٢٧٢).

العين نهائيًا إلى المشتري خالية من الرهن، وبناءً على هذا الرأي تسري قاعدة الأثر الرجعي للإجازة على المتعاقدين وغيرهما (بلانيول، ج ٢ ، فقرة ١٣٠١، اقتبسه منقح الوسيط للسنهوري، ج: ١ ، ص: ٥١٨).

وكذلك لا يكون للأثر الرجعي لإجازة رب العمل لما قام به الفضولي[٣٠] من أعمال مساس بحقوق الغير، فالفضالة إذا استوفت أركانها الثلاثة المعروفة[٣١] ثم أجاز رب العمل ما قام به الفضولي، فإن هذه الإجازة يكون لها أثر رجعي، لأن الإجازة اللاحقة كالوكالة السابقة، وتصبح الفضالة وكالة منذ بدء الفضالة، لأن هذا ما نصت عليه المادة ١٩٠ مدني بقولها : "تسري قواعد الوكالة إذا أقر رب العمل ما قام به الفضولي" لكن القانون قيد هذه القاعدة واستثنى الغير من قواعد الأثر الرجعي للإجازة، ومن ثم لا يكون للإجازة أثر رجعي بالنسبة إلى الغير إلا من وقت صدورها لا من وقت بدء الفضالة(السنهوري، ج: ١ ، ص: ١٢٣٠).

وهذا ما أشارت إليه المذكرة الإيضاحية للمشروع التمهيدي بقولها: "فإذا أجاز ربُّ العمل الفضالة صراحة أو ضمنًا، سرت قواعد الوكالة على ما يترتب بينه وبين الفضولي من حقوق والتزامات منذ بدء الفضالة، ولا يكون للإجازة أثر بالنسبة للغير إلا من وقت صدورها"(مجموعة الأعمال التحضيرية، ج : ٢، ص : ٤٧١).

المطلب الثالث

المساس بحقوق الغير من خلال الأثر الرجعي لإقرار[٣٢] الغير للتعهد

نصت المادة (١٥٣/ ٢ مدني مصري) على الأثر الرجعي لإقرار الغير للتعهد بقولها: "أما إذا قبل الغير هذا التعهد، فإن قبوله لا ينتج أثرًا إلا من وقت صدوره، ما لم يتبين أنه قصد صراحة أو ضمنًا أن يستند أثر هذا القبول إلى الوقت الذي صدر فيه التعهد".

---

(٣٠) الفضولي: عرفته المادة ١٨٨ مدني مصري بأنه: "من يتولى عن قصد القيام بشأن عاجل لحساب شخص آخر دون أن يكون ملزمًا بذلك".

(٣١) هي:١- أن يقوم الفضولي بشأن عاجل لحساب شخص آخر، وهذا هو الركن المادي. ٢-أن يقصد في قيامه بهذا الشأن العاجل مصلحة رب العمل وهذا هو الركن المعنوي. ٣- ألا يكون الفضولي إزاء هذا الشأن العاجل ملتزمًا به، ولا موكلاً فيه، ولا منهيًا عنه، وهذا الركن يمكن أن يطلق عليه الركن القانوني.

(٣٢) الإقرار: هو تصرف يرد على عقد صحيح من شخص لم يكن طرفًا فيه، ولا ملتزمًا به، فيجعله نافذًا في حقه، بخلاف الإجازة التي ترد على عقد قابل للإبطال .

لكن هذا الأثر الرجعي لا يترتب إلا في علاقة الغير الذي يقبل العقد، والمتعاقد مع المتعهد، أي أنه لا يسري في مواجهة الغير ممن يكون قد تلقى من المتعهد عنه حقًا يتعارض مع قبوله للعقد المتعهد به، كما لو كان قد صدر منه بيع للمنقول الذي ينصب التعهد على نقل ملكيته، قبل أن يقبل العقد المتعهد به، فلا يمكن أن يؤدي قصده إلى جعل مثل هذا القبول ذا أثر رجعي إلى الإضرار بحقوق المشتري منه لنفس المنقول، والذي أبرم بيعه قبل قبوله للتعهد .

فمثلاً إذا تعهد زيد أن عمرًا يبيع منقولاً يملكه لإبراهيم، ولكن عمرًا باع المنقول لعلي، ثم قبل التعهد الصادر من زيد ، فعمرو في هذا المثال قد باع المنقول مرتين متتاليتين: الأولى: لعلي، والثانية: لإبراهيم (السنهوري، ج: ١ ، ص: ٥٦٠ ، الشرقاوي، ص: ٣٩٦، ٣٩٧) وإذا تبين أن قبوله للتعهد بأثر رجعي، فإنه يضر بعلي، إذ يكون شراؤه متأخرًا عن إبراهيم، ومن ثم لا يكون للإقرار أثر رجعي بالنسبة لعلي ويتقدم على إبراهيم، أما إذا كان المبيع عقارًا، فالتفاضل يكون بالأسبقية إلى التسجيل.

الخاتمة وأهم النتائج

الحمد لله الذي يسّر بكرمه وفضله ولطفه إتمام هذا البحث؛ فله الحمد أولاً وأخرًا، ظاهرًا وباطنًا، وأسأله سبحانه المزيد من فضله وتوفيقه وإحسانه.

وبعـد :

فالجدير بالذكر أن خاتمة البحث ليست ترديداً لما حواه من تقسيمات وموضوعات مُثارة، ولكنها عرض لما توصلت إليه من نتائج، وبناءً عليه أذكر فيما يلي أهم نتائج هذا البحث، والله أسأل أن يرزقنا حُسن الخاتمة .

أهم النتائج

أولاً: خول الدستور المصري المشرع سلطة جعل أي تشريع يسري على الماضي لولا أنه تدارك هذه السلطة الاستثنائية في مجال التشريعات العقابية .

ثانيًا: لا يؤثر بطلان العقد وزواله بأثر رجعي على أعمال الإدارة التي تبقى قائمة لمصلحة الغير المستفيد منها.

ثالثًا : إن الأثر الرجعي للبطلان لا يقتصر على المتعاقدين فقط، وإنما يسري على غيرهما أيضًا بمعنى سقوط الحقوق التي كسبها الغير متى سقط حق المتصرف إليه نتيجة لبطلان سنده، يستوي في ذلك الفسخ، والانفساخ والتفاسخ أي التقايل – فلا يقتصر الأثر الرجعي على المتعاقدين، بل يشمل الغير أيضًا.

رابعًا : إن إجازة العقد القابل للإبطال، لا يجوز أن تخل بحقوق الغير، فالإجازة تلحق العقد القابل للإبطال، لأن له وجودًا قانونياً، ما دام أن بطلانه لم يتقرر، وإن كان هذا الوجود مهددًا بالزوال، فإذا لحقته الإجازة استقر وجود العقد نهائيًا غير مهدد بالزوال، ويعتبر العقد صحيحاً من وقت صدوره لا من وقت الإجازة أي بأثر رجعي.

خامسًا : إذا قبل الغير التعهد، فإن قبوله لا ينتج أثرًا إلا من وقت صدوره، ما لم يتبين أنه قصد صراحة أو ضمنًا أن يستند أثر هذا القبول إلى الوقت الذي صدر فيه التعهد .

المصادر والمراجـــع

أولاً – المصادروالمراجع العربية:

- **أبـو السـعود، رمضـان** (١٩٩٧م). الـوجيز في الحقوق العينية الأصلية ، طبعة دار المطبوعات الجامعية بالإسكندرية.
- **أبو السعود، رمضان**(١٩٨١م). الوسيط في شرح مقدمة القانون المدني ، الطبعة الثانية.
- **أبـو السـعود، رمضـان ، زهـران، همـام محمـد (١٩٩٨م)**. التأمينات الشخصية والعينية ، طبعة دار المطبوعات الجامعية بالإسكندرية .
- **ابن منظور،جمال الدين**: لسان العرب ، طبعة دار صادر بيروت.
- **البيـه، محسـن عبـد الحميـد (١٩٩٣م)**. نظرية الـوارث الظـاهر (دراسـة تحليليـة تأصـيلية في القوانين المصـري والكويتي والفرنـسي) ، طبعة مكتبة الجلاء الجديدة بالمنصورة، مصر.
- **تناغو، سمير** (١٩٨٥م). النظرية العامة لقانون ، طبعة منشأة المعارف بالإسكندرية .
- **تناغو، سمير**: المبادئ الأساسية في نظرية العقد وأحكام الالتزام ، منشأة المعارف بالإسكندرية .
- **حسـن، عـلي أحمـد (١٩٨٥ م)**. تقـادم في المـواد المدنيـة والتجاريـة فقهـاً وقضـاءً طبقـاً لأحكـام محكمة النقض حتى عام ١٩٨٥م ، الناشر: منشأة المعارف بالإسكندرية .
- **حسـن، عـلى سـيد (١٩٨٣م)**. المـدخل إلى علـم القانون ، الكتاب الأول نظرية القانون، طبعة دار النهضة العربية بالقاهرة.
- **الحـــصري، محمـــد محمـــود ، عابـــدين، محمـــد أحمد**(١٩٨٦م). الفسخ والانفساخ والتفاسـخ في ضوء القضـاء والفقـه، النـاشر: منشـأة المعـارف بالإسكندرية ١٩٨٦م .

- **حماد، رأفت**: الوجيز في الالتزامات الجزء الثاني، أحكام الالتزام، الناشر: دار النهضة العربية، القاهرة .
- **زكي، محمود جمال الدين (١٩٧٨م)**. الوجيز في النظرية العامة للالتزامات، طبعة مطبعة جامعة القاهرة، الطبعة الثالثة.
- **السنهوري، عبدالرزاق أحمد**: الوسيط في شرح القانون المدني ، طبعة دار إحياء التراث العربي .
- **شاهين، إسماعيل (١٩٩٥م)**. ضوابط مبدأ عدم رجعية القوانين، طبعة دار النهضة العربية بالقاهرة، الطبعة الأولى .
- **الشرقاوي، جميل (١٩٩٥م)** النظرية العامة للالتزام، الكتاب الأول، دار النهضة العربية بالقاهرة.
- **الصدة، عبد المنعم فرج (١٩٨٦م)**. مصادر الالتزام، طبعة دار النهضة العربية، القاهرة .
- **طلبة، أنور(١٩٩١م)**. مجموعة المبادئ القانونية التي قررتها محكمة النقض منذ إنشائها سنة ١٩٣١م، طبعة المكتب الجامعي الحديث .
- **عباس، محمد حسني (١٩٥٩م)**. العقد والإرادة المنفردة ، مكتبة النهضة المصرية بالقاهرة .
- **عبد الباقي ،عبد الفتاح (١٩٤٨م)**. موسوعة القانون المدني المصري، نظرية العقد والإرادة المنفردة، دراسة معمقة ومقارنة بالفقه الإسلامي، مطبعة نهضة مصر .
- **عبد الرحمن، حمدي (١٩٩٩م)**. الوسيط في النظرية العامة للالتزام، الكتاب الأول، المصادر الإرادية للالتزام، طبعة دار النهضة العربية بالقاهرة، الطبعة الأولى.
- **العطار ، عبد الناصر (١٩٧٥م)**. نظرية الالتزام في الشريعة الإسلامية والتشريعات العربية، الكتاب الأول، مصادر الالتزام ، طبعة مطبعة السعادة .
- **العطار، عبد الناصر (١٩٧٩م)** مدخل لدراسة القانون وتطبيق الشريعة الإسلامية، مطبعة السعادة .
- **الغاياتي، لاشين (١٩٨٦م)**. بيع ملك الغير في القانون المدني والفقه الإسلامي، الناشر : مكتبة جامعة طنطا، الطبعة الأولى.
- **الغول، أحمد إبراهيم محمد إبراهيم (٢٠٠٦م)**. الأثر الرجعي في الفقه الإسلامي والقانون المدني "دراسة مقارنة" ، رسالة مقدمة لنيل درجة العالمية [الدكتوراه] في الفقه من كلية الشريعة والقانون بدمنهور.

- **فخــري، عــاطف** (١٩٧٦م). الغــير في القــانون المدني المصري ، رسالة دكتوراه من كلية الحقوق – جامعة الإسكندرية.
- **فرج، توفيق**(١٩٨١م) . المدخل للعلوم القانونية، الطبعة الثانية .
- **فودة، عبد الحكم (١٩٩٣م)**. إنهاء القـوة الملزمـة للعقد، دراسة تحليلية على ضوء قضـاء الـنقض ، طبعة دار المطبوعات الجامعية بالإسكندرية .
- **فودة، عبد الحكم (١٩٩٩م)**. البطلان في القـانون المــدني والقــوانين الخاصــة ، طبعــة دار الفكــر والقانون بالمنصورة، الطبعة الثانية .
- **قرة، فتيحة**: أحكام الوضع الظاهر، الناشر منشأة المعارف بالإسكندرية .
- **قلعــة جــي، محمــد رواس** (١٤١٦هــ ١٩٩٦م) معجم لغة الفقهـاء، طبـع دار النفـائس، الطبعـة الأولى.
- **كيرة، حسن (١٩٥٨م)**. مشكلة تنـازع القـوانين في الزمان، بحـث ، نشــر كليـة الحقـوق جامعـة الإســكندرية، الســنة الســابعة، العــدد الثالــث والرابع.
- **مجموعة الأعمال التحضيرية** ، مطبعة دار الكتـاب العربي، وطبعة مطبعة أحمد مخيمر بشارع فاروق .
- **المنجي، محمد** (١٩٨٥م) الحيازة ، دراسة تأصيلية للحيازة مـن النـاحيتين المدنيـة والجنائيـة ، طبعـة منشأة المعارف بالإسكندرية ، الطبعة الثانية .
- **المهدي، نزيه محمد الصـادق (٢٠٠٢م)**. النظريـة العامة للالتزام، الجزء الأول، مصـادر الالتـزام ، طبعة دار النهضة العربية بالقاهرة .

References

Fakhri, Atef. (1976). The Other in the Egyptian Civil Law, (in Arabic) (Ph.D Thesis, The College of Law, The University of Alexandria, Egypt).

Al-Ghul, Ahmed. (2006). Ex post Facto Impact in both Islamic Sharia and Civil Law, A Comparative Srudy, (in Arabic) (Ph.D Thesis, The College of Sharia and Law, Damanhur, Egypt).

Kivah, Hasan (1958). The Problem of Timing in Law Conflicts, (in Arabic) *Journal of the College of Law*, The University Alexandria, Year 7, Issue 3-4.

مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان لمهارات تقييم المعلومات

سعود بن سليمان النبهاني[١]، و أحمد بن جمعة الريامي[٢]

كلية العلوم التطبيقية

(قدم للنشر في ٠١/ ٠٧/ ١٤٣٦ هـ؛ وقبل للنشر في ٢٧/ ٠٧/ ١٤٣٦ هـ)

ملخص البحث: استهدف البحث معرفة مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان لمهارات تقييم المعلومات، حيث تكونت عينة البحث من (١٨٦) معلمًا ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية في تخصصي الجغرافية والتاريخ، مشكلين ما نسبته (٤٢ ٪) من حجم المجتمع، تم اختيارهم بالسحب العشوائي البسيط، ولتحقيق أهداف البحث تم استخدام اختبار خاص مكون من (٣٠) سؤالًا اختباريًا من نمط الاختيار من متعدد، يقيس ثلاث مهارات من مهارات تقييم المعلومات هي: مهارات اكتشاف التحيز في المعلومات، ومهارة التمييز بين الحقيقة والرأي، ومهارة التمييز بين المعلومات المناسبة وغير المناسبة بواقع (١٠) أسئلة لكل مهارة. وتم تطبيق الاختبار بعد التحقق من خصائصه السيكومترية، وأظهرت نتائج البحث أن مستوى امتلاك المعلمين عينة البحث لمهارات تقييم المعلومات كان دون المستوى المقبول تربويًا والذي حدده الباحث بـ (٨٥ ٪). ولم تكشف نتائج البحث عن وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى امتلاك مهارات تقييم المعلومات تعزى لمتغير: النوع، والتخصص، وسنوات الخبرة العملية.

الكلمات المفتاحية: مهارات تقييم المعلومات، مستوى امتلاك مهارات تقييم المعلومات، مرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان.

*****

Evaluating Information Skills of Social Studies Teachers in Basic Education Stage in the Sultanate of Oman

Saud Sulaiman Al-Nabhani[1], and Ahmed Juma Al-Riyami[2]

College of Applied Sciences

(Received 20/04/2015; accepted 16/05/2015)

DOI: 10.12816/0015522

Abstract: The research aims to measure the skills of evaluating information of social studies teachers in basic education stage in the Sultanate of Oman. The research consists of 186 male and female geography and history teachers, i.e. 42% of community size, who are randomly chosen. For the purpose of the study, an MCQ exam of 30 questions is specifically designed to measure three skills of evaluating information: detecting bias in information, distinguishing between facts and opinions, and distinguishing between relevant and irrelevant information; each skill is assigned ten questions testing the application after verifying the psychometric characteristics. The research results show that the skills of evaluating information of the teachers involved in this study are very weak. They are below the minimum level set by the researcher. The findings also show that there is no significant statistical difference in the teachers' skills when the variables of gender, major and teaching expertise are considered.

Key Words: Evaluation of information skills, basic education stage in the Sultanate of Oman.

---

(١) أستاذ مشارك، مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليبها، كلية العلوم التطبيقية بنزوى، وزارة التعليم العالى، سلطنة عمان.

Corresponding author: (1) Associated Professor of Social studies Curriculum and Instruction, Nazwa, Oman

e-mail: saud_nebhani.niz@cas.edu.om

(٢) أستاذ مساعد، مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليبها، كلية العلوم التطبيقية بصور، وزارة التعليم العالي، سلطنة عمان.

(2) Assistant Professor of Social studies Curriculum and Instruction, Sur, Oman

المقدمة

يعد مبحث الدراسات الاجتماعية من أكثر المباحث الدراسية تأثراً بالأحداث والتغيرات المجتمعية، التي تسهم في تكوين نتاجات فكرية تجسدها المعرفة الإنسانية، ولهذا فإن القائمين على بناء مناهجها الدراسية وتعليمها؛ يسعون دائماً للحصول على كل ما هو جديد يمكن أن يثري مادتها، ويزيد من فاعليتها.

وهذا كله كما يشير الغبيسي (2001) أدى إلى توثيق الصلة بين المتعلم وبيئته المحلية بشكل دفع بعلماء التربية إلى الارتقاء بأهدافها التعليمية، والنهوض بمحتواها العلمي، وابتكار طرق وأساليب تدريسية جديدة تتناسب مع طبيعتها وأهدافها. لاسيما في ظل تعدد فروعها وتنوع روافدها العلمية بين علوم إنسانية وطبيعية (NCSS, 1994).

لقد طالب كثير من المربين بضرورة تبني أفكار واتجاهات ومداخل تدريسية جديدة، تعتمد على تقييم الواقع ودراسة مكوناته ومقوماته (عرفة، 2004) وتجعل المعلم منظمًا للعملية التعليمية بأكملها، فيصبح المتعلم بذلك مشاركًا ومسهمًا فاعلاً في المواقف التعليمية (حسن، 1999). وهذا كله لن يتحقق إلا من خلال تمكن المعلم من مهارات مهنية تؤهله للقيام بعملية تقييم المعلومات التي يتعامل معها في المواقف التعليمية (نبيل، 2003).

ويؤكد بوبكيويتز (Popkewitz,1999) أن مبحث الدراسات الاجتماعية هو جزء متكامل من العملية التعليمية، ومتجذر في بنائها المنظومي، ولهذا فهو مبحث متأصل في البنية الثقافية للمعلم، ومتصل بخبراته الشخصية، ما يعني أنه يجعل المعلم قادرًا على تقييم مضامينه العلمية ومحتوياته المعرفية. وترى كل من لجهلن وهارتونين (Laughlin & Hartoonian, 1995) أن التحدي الكبير الذي يواجه معلمي الدراسات الاجتماعية هو كيفية مساعدة المتعلمين على استخدام المعلومات التي يستقبلونها والتفاعل معها للوصول إلى المعرفة بأنفسهم.

لقد أكدت الفلسفة التربوية الحديثة أن من بين أهداف مبحث الدراسات الاجتماعية السعي نحو تكوين التفكير المنتج الذي يتطلب من المتعلمين التوصل إلى معلومات ذات مصداقية عالية ودقة علمية وعمق استراتيجي والذي لن يتم إلا بإتاحة الفرصة أمامهم لنقد تلك المعلومات وتقييمها (Massialas & Allen,1996).

ولما كانت الدراسات الاجتماعية بحكم محتواها العلمي تمثل وعاءً فكريا يتضمن أنماطاً متنوعة من المعرفة الإنسانية؛ يتولى معلم الدراسات الاجتماعية بخبرته المهنية نقلها إلى طلابه؛ فإن هذا الإجراء يتطلب من المعلم تمكنا فعلياً من مهارات تقييم المعلومات، باعتبارها وسيلة تربوية للحكم على مصداقية المعلومات ودقتها ومدى احتياج الطلبة لها. وفي هذا السياق يرى كلاين (Klein, 1991) أن الغرض الأساسي من امتلاك المعلم مهارات تقييم المعلومات هو التوصل إلى فهم حقيقي لمدركاتنا الحسية، من أجل إيجاد حلول مناسبة للمشكلات القائمة، وبهذا يستطيع من خلال تمكنه من مهارات تقييم المعلومات من القيام باستقصاء عقلي لحلول مختلفة، دون الاضطرار إلى استخدام جميع النشاطات الجسمية، التي قد تستخدم في حل المشكلة.

ولهذا فإن التحدي الكبير الذي يواجه معلمي الدراسات الاجتماعية هو كيفية تمكنهم من مساعدة الطلبة على استخدام المعلومات التي يستقبلونها وكيفية تفاعلهم معها وصولا إلى المعرفة بأنفسهم، وهذا يتطلب فهما حقيقيًا لمهارات تقييم المعلومات (Laughlin & Hartoonian, 1995). ويؤيد هذه النظرة ما ذهب إليه كل من (Massialas & Allen, 1996) اللذين يريان أن محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية يتصف بخصوصية العلوم الاجتماعية ذات السمة العلمية المتصفة بالوفرة المعلوماتية، التي يصعب على المعلم تحجيمها وتقديم الأنسب منها، دون امتلاكه لمهارات تقييم المعلومات، التي تعد المنطلق الأساس في تصنيف المعرفة وفقا لمبدأ الأهمية والحاجة للمتعلمين.

ويذكر توماس (2005) أن من بين أهداف الدراسات الاجتماعية تحقيق الفهم الناقد للتاريخ، والجغرافية، والاقتصاد، والسياسة، وعلم الاجتماع. ويقتضي هذا الهدف كما يرى (Ncss, 1996) تمكن معلمي الدراسات الاجتماعية من مهارات تقييم المعلومات التي تؤهلهم للتعامل مع المعلومات التي تتضمنها كتبهم المدرسية، بشكل يجعلهم قادرين على اختبارها وتقييمها بأنفسهم. وهذا يتطلب كما أوضح ليمليتشل (Lemlech, 1999) تطويرًا تربويًا ممنهجًا لمهارات تقييم المعلومات في كتب الدراسات الاجتماعية وتنمية مدروسة لتلك المهارات لدى المعلمين.

ويتناول مبحث الدراسات الاجتماعية الكثير من القضايا ذات الطابع العلمي الجدلي، حتى إنها أصبحت جزءًا مهما من طبيعة مضمونها، ومكونا رئيسًا من عناصر تعليمها وتعلمها، وهذا يتطلب إدراكًا واعيًا من معلميها لمهارات تقييم المعلومات

بمختلف أنواعها لكونها تعينه على تحليلها ودراسة أبعادها (White, 2000). ويؤكد بايست (Bisset, 2005) في هذا المعنى أن جدلية الطرح العلمي الذي يعد هدفًا من أهداف تدريس الدراسات الاجتماعية يعتمد على الاستخدام السليم للمصادر والوثائق ونقدها وتفسيرها وتقييمها، وهذا ما لن يتحقق إلا في ظل وجود مهارات تقييم المعلومات لدى معلمي الدراسات الاجتماعية.

ويرى الجمل (2005) أن تنوع مصادر المعلومات في مبحث الدراسات الاجتماعية في الوقت الراهن يدعو إلى استخدام الاستقصاء المنظم ويتطلب تحديد المصادر وتنظيمها وتفسيرها وتقييم معلوماتها. وهذا ما دفع كلا من دراك ونيلسون (Drake & Nelson, 2005) إلى الجزم بأن من أهم فوائد تعلم مباحث الدراسات الاجتماعية هو مساعدة المعلمين والمتعلمين على التمييز بين الحقيقة، والرأي، والكشف، عن التحيز في المعلومات وهي جميعها منتظمة، تشكل جزءًا من مهارات تقييم المعلومات. وقد ذكر (Stockhaus, 1981) صراحة أن من المهارات الأساسية التي تسعى الدراسات الاجتماعية إلى تحقيقها مهارات تقييم المعلومات والمتمثلة في: مهارة اكتشاف التحيز في المعلومات، ومهارة التمييز بين الحقيقة والرأي، ومهارة التمييز بين المعلومات المناسبة، وغير المناسبة.

ويؤكد السليم (2012) أن هناك ترابطًا بين التفكير ومهارات تقييم المعلومات، وهذا يدل على تكامل العمليات الداخلية في منظومة التفكير الإنساني، تعزى إلى وجود نشاط ذهني معرفي تفاعلي انتقائي عمدي، يكون موجهًا نحو صياغة حلول مناسبة لمشكلة ما، أو اتخاذ قرار معين، أو إشباع رغبة في الفهم، أو إيجاد شفافية وتوضيح لسؤال مبهم، ويتعلمه الفرد من خلال الظروف البيئية والاجتماعية المحيطة.

وبالتالي فمهارات تقييم المعلومات هي سلوك أدائي مقصود ونشاط عقلي يقوم به الفرد من أجل الوصول إلى حلول مناسبة للمواقف الإشكالية، عن طريق دراسة ظروفها، وتحليل مكوناتها، وصولاً إلى إدراك معالمها الرئيسة، وعلاقتها ببعضها، ثم تنظيم الخبرات السابقة في ضوء ظروف المشكلة، بطريقة تؤدي إلى الحلول المنشودة (علي، 1994).

ويذكر تاسي (Tasi, 1996) أن التفكير باعتباره وسيلة لتحقيق الوضوح والدقة المستندة إلى العقل، تقوم عليه منظومة مهارات تقييم المعلومات، لاسيما نمط التفكير الناقد، الذي يجعل الفرد قادرًا على إصدار أحكام مبنية على رؤية نقدية مستندة إلى منطق التفكير

السوي. وبالتالي فإن جودة تفكير المرء تؤثر على جودة تعاملاته الحياتية المختلفة. وهذا ما يؤكده مركز تربية المواطنة في الولايات المتحدة الأمريكية Center for Civic Education (CFCE, 1994) الذي أوضح أن المتعلم في المجتمع الديمقراطي بحاجة ماسة إلى مهارات التفكير المختلفة، وفي مقدمتها مهارات التفكير الناقد، لكونها تمثل المنطلق الأساس في تزويده بمهارات تقييم المعلومات التي تنظم مختلف تعاملاته العلمية، والمعرفية.

وفي ضوء ما سبق يمكن للباحثين استخلاص ثلاثة مرتكزات علمية أساسية يقوم عليهما البحث الحالي وهي:

- المرتكز الأول: أن مهارة تقييم المعلومات من المهارات الأساسية والاستراتيجية التي يسعى مبحث الدراسات الاجتماعية إلى تحقيقها وتنميتها لدى الطلبة، وهذا ما لن يتحقق إلا في ظل وجود معلم كفء للدراسات الاجتماعية يمتلك مهارات تقييم المعلومات، وهذا ما أيده كثير من الباحثين (Lemlech, 1999؛ White, 2000؛ الغبيسي، 2001؛ الجمل، 2005؛ Bisset, 2005).

- المرتكز الثاني: ارتباط مهارة تقييم المعلومات بمهارات التفكير بصفة عامة، ومهارات التفكير الناقد على وجه الخصوص (Beyer, 2001؛ Tasi, 1996؛ الربضي، 2004)، وهذا ما جعل التمكن من مهارات التفكير الناقد وسيلة تربوية للتمكن من مهارات تقييم المعلومات (Chaido & Sai, 1999؛ الغبيسي، 2001؛ عرفة، 2004؛ مرعي ونوفل، 2007).

- المرتكز الثالث: أن مهارة تقييم المعلومات مهارة كلية شمولية يندرج ضمنها مجموعة من المهارات الفرعية (Fertig, 2005). ولعل البحث الحالي يستند إلى ما توصل إليه (Stockhaus, 1981) الذي صنف مهارات تقييم المعلومات إلى المهارات الثلاث الآتية: مهارة اكتشاف التحيز في المعلومات، ومهارة التمييز بين الحقيقة والرأي، ومهارة التمييز بين المعلومات المناسبة وغير المناسبة.

وفي ضوء الاستخلاصات السابقة، جاء هذا البحث يرتكز إلى دراسة المهارات الثلاث التي تُكَوِّنُ مجتمعة مهارة تقييم المعلومات، والتي وضعها ستوكهوس (Stockhaus, 1981)، والمتمثلة فيما يلي:

- مهارة اكتشاف التحيز في المعلومات: وهي مهارة توضح مستوى المصداقية في المعلومة التي تَحَصَّلَ عليها معلم الدراسات الاجتماعية، مع تغييب تأثير المتغيرات المباشرة وغير المباشرة في مصدر المعلومة؛ والانتماء الفكري، أو العقدي لصاحبها، أو

حتى عرقه أو لونه، وهذا يقتضي تطبيق مبدأ الحياد بكل مهنية وعلمية.

- مهارة التمييز بين الحقيقة والرأي: تكشف هذه المهارة عن قدرة معلم الدراسات الاجتماعية على التمييز بين الحقيقة التي تمثل في خصوصيتها حالة علمية ثابتة لا يُقبل الاختلاف حولها، وبين الرأي الذي يمثل صورة من صور الاجتهاد الشخصي المستند إلى قراءة استنباطية أحادية المنطق حول الظاهرة العلمية، وتكون نتيجتها قابلة للاختلاف لكونها تمثل وجهة نظر شخصية تجاه الظاهرة العلمية.

- مهارة التمييز بين المعلومات المناسبة وغير المناسبة: توضح هذه المهارة قدرة معلم الدراسات الاجتماعية على الربط التكاملي بين المعلومات المطروحة والمستويات العقلية والمعرفية والعمرية للطلبة، ومدى الحاجة الفعلية للمعلومة من عدمها، وانعكاساتها التربوية آنيًا ومستقبلاً.

ويرى السليم (2012) أنه على الرغم من الأهمية الكبيرة لمهارات تقييم المعلومات للمعلمين من جهة، وأهمية إكسابها للمتعلمين من جهة أخرى، إلا أن هذه الأهمية لن تتحقق مهما بذلت من جهود؛ ما لم يدرك معلمو الدراسات الاجتماعية طبيعة اختصاصهم وأهدافه التربوية، وبالتالي يكتسبوا مضامينه العلمية: المعرفية، والوجدانية، والمهارية، وبتحقق كل ذلك يجد المعلم نفسه مزودًا بمهارات تقييم المعلومات التي تجعله قادرًا على التعامل مع أهداف الدراسات الاجتماعية ومحتواها العلمي.

ونتيجة لأهمية موضوع مهارات تقييم المعلومات ظهرت الكثير من الدراسات والأبحاث العلمية التي تناولت هذا الموضوع، حيث أجرى كل من كومبز وهاوفتون (Coombs & Houghton, 1995) دراسة بحثت اتجاهات الطلبة نحو مستويات المهارات المطلوبة في البحث عن المعلومات، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود مهارتين ترتبطان بالبحث عن المعلومات هي مهارات ميكانيكية وأخرى ذهنية، مع تفوق المهارات الميكانيكية في عملية، وهذا ما لم يكن متوافرًا بالمستوى المطلوب لدى الطلبة المبحوثين.

كما أجرى جيفيرت وبروس (Geffert & Bruce, 1997) دراسة حول ثقافة المعلومات في كلية سانت أولاف بالولايات المتحدة الأمريكية، وكشفت نتائجها أن الطلبة شعروا بالارتياح بعد دراستهم لمقررات ثقافة المعلومات واكتسابهم للمهارات المعلوماتية المتضمنة فيها، والكيفية العلمية في تقييمها. وأعد هيبورث (Hepworth, 1999) دراسة تقصى من خلالها مهارات المعلومات وتحديد نقاط القوة والضعف فيها،

وبينت نتائج البحث أن المبحوثين يمتلكون مهارات محدودة في مجال ثقافة المعلومات وتقييمها، بل إنهم يواجهون صعوبة في تنفيذ المشروعات التي يكلفون بإنجازها.

وأجرى هارتمان (Hartman, 2001) دراسة حول تصورات طلبة جامعة بالارات الاسترالية لمهارات التعامل مع مصادر المعلومات وتقييمها، وأظهرت النتائج مؤشرات إيجابية لمرئيات الطلبة، مع أن امتلاكهم لمهارات التعامل مع مصادر المعلومات كان دون المستوى المقبول. كما أجرى وانغ (Wang, 2002) دراسة استهدفت معرفة اتجاهات طلبة جامعة جاكسون فيل الحكومية بأمريكا نحو مهارات ثقافة المعلومات، وبينت النتائج أن اتجاهات الطلبة كانت إيجابية للغاية، وأن مهارات ثقافة المعلومات على درجة عالية من الأهمية للطالب الجامعي.

وقام السليم (2012) بإجراء دراسة استهدفت معرفة مستوى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن القدرة على تقييم المعلومات، وكشفت النتائج أن مستوى مهارات تقييم المعلومات لدى معلمي عينة البحث كان دون المستوى المقبول تربويًا. كما قام الشوابكة (2012) بإعداد دراسة هدفت معرفة اتجاهات طلبة العلوم التربوية نحو ثقافة المعلومات، وأوضحت نتائج الدراسة أن اتجاهات أفراد عينة البحث نحو ثقافة المعلومات كانت إيجابية وأنها اختلفت باختلاف النوع ولصالح الذكور.

وعلى الرغم من أهمية الدراسات السابقة التي تناولت مهارات تقييم المعلومات، وما توصلت إليه من نتائج جديدة، إلا أن جميع تلك الدراسات تجمع على أهمية امتلاك مهارات تقييم المعلومات رغم تدني مستوياتها لدى المبحوثين في أغلب الأحيان، وهذا مؤشر تربوي على أهمية تلك المهارات وارتباطها مهنيا بالعمل التربوي (Coombs & Houghton, 1995؛ Geffert & Bruce, 1997؛ الشوابكة، ٢٠١٢؛ السليم، ٢٠١٢).

ونتيجة لأهمية مهارات تقييم المعلومات للمعلمين بصفة عامة (Stockhaus, 1981؛ Hartman, 2001؛ Wang, 2002)، وأهميتها لمعلمي الدراسات الاجتماعية بصفة خاصة (White, 2000؛ الجمل، ٢٠٠٥؛ Bisset, 2005؛ السليم، ٢٠١٢)، ولندرة الدراسات السابقة التي بحثت مستوى امتلاك المعلمين لتلك المهارات (السليم، ٢٠١٢)، جاء هذا البحث كمحاولة علمية لتقصي مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان لمهارات تقييم المعلومات.

مشكلة البحث

نتيجة للتطورات والتغيرات التي تشهدها المؤسسات التربوية في الوقت الراهن، وتأثرها بالتراكمات العلمية والمعرفية، التي تعد سمة مميزة لهذه المرحلة التاريخية، أصبح المعلم باعتباره منظم العملية التعليمية مطالباً بامتلاك الكثير من مهارات التفكير؛ ومنها مهارات تقييم المعلومات.

ولما كان مبحث الدراسات الاجتماعية ميداناً تربويًا ثَريًّا بالمعلومات المختلفة، نظرًا لطبيعة أهدافه ومحتواها المعرفي (Laughlin & Hartoonian, 1995؛ الغبيسي، 2001). حتم كل ذلك أن يكون معلم الدراسات الاجتماعية ملمًا ببعض المهارات الأساسية التي تعينه في التعامل مع المعلومات التي يتولى عملية تدريسها ونقلها للطلبة (Ncss, 1994).

لهذا كله كان من اللازم أن يكون معلم الدراسات الاجتماعية على معرفة أكيدة بمهارة الكشف عن التحيز في المعلومات، إضافة إلى مهارة التمييز بين الحقيقة والرأي، ثم مهارة المعلومات المناسبة وغير المناسبة للطلبة (السليم، ٢٠١٢؛ الجمل، 2005؛ Lemlech, 1999). وهذه المهارات كلها تشكل في مجموعها مهارات تقييم المعلومات والحكم على جودتها وصحتها تربويًا (Stockhaus, 1981).

ولما كان إنماء هذه المهارات لدى المعلم يعتمد على خصوصية شخصيته، وقدراته الإدراكية: العقلية، والنفسية من جهة، وعلى مواصفات إعداده وبنائه المهني قبل الخدمة وأثنائها من جهة أخرى، فإن كل هذا سينعكس على أدائه التدريسي في المواقف الصفية، لذا كان من اللازم تمكنه من مهارات تقييم المعلومات. خاصة وأن العديد من المربيين (Massialas & Allen, 1996؛ Popkewitz, 1999؛ نبيل، 2003؛ عرفة، 2004؛ Drake & Nelson, 2005) ينظرون إلى محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية على أنه ثري بالمعلومات ذات المستويات العليا من التفكير، والتي يتوقف نجاح تمكن المتعلم منها على مدى تمكن معلم الدراسات الاجتماعية من المهارات الأساسية في تقييم المعلومات وتحليلها.

ونتيجة لهذه الأهمية الكبيرة لامتلاك مهارات تقييم المعلومات لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في سلطنة عمان، جاء هذه البحث كمحاولة جادة من قبل الباحثين للوقوف على مستوى امتلاك المعلمين لهذه المهارات، والذي تم التوصل إليه من خلال اختبار خاص بذلك.

أسئلة البحث

يمكن تحديد مشكلة البحث في محاولة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

١. ما مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان لمهارات تقييم المعلومات الثلاث: (اكتشاف التحيز، والتمييز بين الحقيقة والرأي، والتمييز بين المعلومة المناسبة وغير المناسبة) والمهارات الثلاث مجتمعة مقارنة بالمستوى المقبول تربويا (85 ٪) ؟

٢. هل يختلف مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان لمهارات تقييم المعلومات الثلاث: (اكتشاف التحيز في المعلومات، والتمييز بين الحقيقة والرأي، والتمييز بين المعلومة المناسبة وغير المناسبة) والمهارات الثلاث مجتمعة باختلاف كل من: النوع، أو التخصص، أو سنوات الخبرة العملية؟

أهداف البحث

يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الهدفين الآتيين:

- الوقوف على مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان لمهارات تقييم المعلومات.

- التعرف إلى أثر كل من متغير النوع والتخصص وسنوات الخبرة العملية على مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان لمهارات تقييم المعلومات.

أهمية البحث

تنبع أهمية هذا البحث من أهمية الموضوع الذي يدرسه، وهو قدرة معلمي الدراسات الاجتماعية على تقييم المعلومات التي يتعاملون معها في الميدان التربوي، باعتبارها من المهارات المهمة مهنيًا، والتي تستهدف تنمية وتطوير مهارات التفكير بصفة عامة، وما يؤكد على أهمية هذا البحث؛ تلك التراكمات الهائلة من المعلومات، التي أفرزتها ثورة المعرفة والتقنية الحديثة، وهذا ما يتطلب من المعلم تفحص تلك المعلومات ودراستها وتقيمها، وهذا ما لن يتأتى إلا من خلال امتلاكه وتمكنه من المهارات الأساسية لتقييم المعلومات. كما أتت أهمية هذا البحث من خلال إمكانية البناء على نتائجه في عملية تطوير الأداء المهني للمعلمين في سلطنة عمان، إضافة إلى تطوير البرامج الأكاديمية المعتمدة في إعدادهم. كما قد يكون هذا البحث حافزًا علميًا نحو إعداد مزيد من الدراسات والأبحاث في مجال مهارات تقييم المعلومات بصفة عامة.

مصطلحات البحث

لغاية هذا البحث تم تعريف المصطلحات الآتية:

- **مهارات تقييم المعلومات:** قدرة معلمي الدراسات الاجتماعية في اكتشاف التحيز في المعلومات في النص التاريخي أو الجغرافي المطروح وإدراك الفروق في المعلومات التي يحتويها هذا النص من حيث كونها حقائق ثابتة لا يختلف حولها، أم أنها آراء تقبل وجهات النظر المختلفة، وإبراز الفروق في ماهية المعلومات ومدى مناسبتها للمتعلمين من حيث: طبيعتها وقيمتها وفوائدها في الحياة.
- **مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات تقييم المعلومات:** هي الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة البحث من معلمي الدراسات الاجتماعية في اختبار مهارات تقييم المعلومات المعد من قبل الباحثين خصيصا لهذه الغرض.
- **مرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان:** هي المرحلة الدراسية التي تمثل الصفوف العشر ة الأولى من السلم التعليمي في وزارة التربية والتعليم العُمانية.

حدود البحث

اقتصر البحث الحالي على:

- دراسة مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية في سلطنة عمان (أفراد عينة البحث) لمهارات تقييم المعلومات وهي: (مهارة اكتشاف التحيز في المعلومات ومهارة التمييز بين الحقيقة والرأي، ومهارة التمييز بين المعلومات المناسبة، وغير المناسبة).
- عينة من معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عُمان في محافظة الداخلية في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠١٤/ ٢٠١٥م).
- اقتصرت أداة البحث على قياس ثلاث مهارات هي: مهارة اكتشاف التحيز في المعلومات، ومهارة التمييز بين الحقيقة والرأي، ومهارة التمييز بين المعلومات المناسبة وغير المناسبة. وبالتالي فإن إمكانية تعميم نتائج البحث سيتوقف على مدى توافر دلالات الصدق والثبات في الاختبار المعد خصيصًا لقياس تلك المهارات.

منهجية البحث

اعتمد البحث في تصميمه العلمي على المنهج الوصفي المسحي، نظرًا لملاءمته لأغراض البحث. وهو منهج علمي قائم على وصف ما هو كائن فعلياً ثم تفسيره، وتحديد العلاقات الموجودة بين مكوناته،

ويعد هـذا المـنهج مـن أفضـل المنهجيـات البحثيـة في التعامل مع موضوع البحث الحالي؛ لأنه لا يقتصر على جمع البيانات بل يتعدى ذلك إلى تحليلها والمقارنة بينهـا وتفسيرها.

إجراءات البحث

تحديد مجتمع البحث وعينته

تكون مجتمع البحث من جميع معلمـي الدراسـات الاجتماعيــة بمرحلــة التعلــيم الأســاسي في محافظــة الداخلية بسلطنة عمان، والبـالغ عـددهم (442) معلـمًا ومعلمة. وباستخدام السحب العشـوائي البسـيط تـم اختيار عينة البحث المكونة من (186) معلـمًا ومعلمـة، والتي شكلت ما نسبته (42٪) مـن المجتمـع الأصـلي. والجدول رقم (1) يبين توزيع أفراد عينة البحث وفقًـا لمتغيراتها: النوع، والتخصص، والخبرة العملية.

الجدول رقم (١)

توزيع أفراد عينة البحث وفقا لمتغيري النوع والتخصص والخبرة العملية

المتغير	المستوى/ الفئة	العدد	النسبة المئوية
النوع	ذكر	٩٥	٪٥١
	أنثى	٩١	٪٤٩
التخصص	جغرافيا	٩٣	٪٥٠
	تاريخ	٩٣	٪٥٠
الخبرة العملية	أكبر من 1 سنة – أقل من 5 سنوات	٥٨	٪٣١.٢
	أكبر 5 سنوات – أقل 10سنوات	٥٦	٪٣٥
	أكبر ١٠ سنوات	٦٣	٪٣٣.٨
المجموع		١٨٦	٪١٠٠

إعداد أداة البحث (اختبار تقييم مهارات المعلومات لمعلمي الدراسات الاجتماعية)

- **بناء الاختبار:**

لتحقيق الغرض الأساسي من البحث، قام الباحث ببناء اختبار خاص، يستهدف قياس مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان لمهارات تقييم المعلومات، وقد أفاد الباحث في وضع التصور العام للاختبار من دراسة كل من: (Stockhaus, 1981، السليم،2012)، وقد ظهر الاختبار في صورته النهائية مكونًا من (30) سؤالًا اختباريًا من نمط الاختيار من متعدد، وقد أعد هذا الاختبار لقياس ثلاث مهارات أساسية هي: مهارة اكتشاف التحيز في المعلومات، ومهارة التمييز بين الحقيقة والرأي، ومهارة التمييز بين المعلومات المناسبة وغير المناسبة، بواقع (10) أسئلة اختبارية للكشف عن مستوى امتلاك كل مهارة.

- **صدق الاختبار**

قام الباحث بتطبيقه الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلمًا ومعلمة من خارج عينة الدراسة، حيث تم حساب معامل ارتباط المهارات الثلاث للاختبار والاختبار ككل والجدول (2) يبين ذلك.

الجدول رقم (٢)

مصفوفة معاملات الارتباط بين درجات المهارات الثلاث لاختبار تقييم المعلومات والاختبار ككل

مهارات المقياس	اكتشاف التحيز في المعلومات	التمييز بين الحقيقة والرأي	التمييز بن المعلومات المناسبة وغير المناسبة
اكتشاف التحيز في المعلومات	٠.٦٩		
التمييز بين الحقيقة والرأي	٠.٧١	٠.٥٦	
التمييز بين المعلومات المناسبة وغير المناسبة	٠.٥٤	٠.٥٠	٠.٨٠
الكلي	**٠.٨٥**	**٠.٧٦**	**٠.٩٣**

جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠١).

تشير نتائج الجدول (٤) إلى أن قيم معاملات الارتباط الداخلية بين المهارات الفرعية والدرجة الكلية للاختبار تراوحت بين (٠.٥٠ إلى ٠.٨٠)، وجميعها دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha\leq$ ٠.٠١). وبناءً على ذلك تم اعتماد جميع فقرات هذا المقياس لأغراض الدراسة الحالية.

ثم قام الباحث بعرض الاختبار على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال المناهج والتدريس بلغ عددهم (٧) محكمين. وذلك بهدف التأكد من صدقه من خلال ما يعرف بصدق المحكمين، وإبداء الرأي في مدى تغطيه للمهارات الثلاث موضوع البحث، إضافة إلى التأكد من موضوعيته، ودرجة قدرته على تحقيق أغراض البحث، وأظهرت نتائج التحكيم أن هناك اتفاقًا كبيرًا بين المحكمين حول أسئلة الاختبار، وأنها مناسبة لتحقيق أغراض البحث. وتتصف بالشمولية، وسهولة الصياغة وبساطة العبارات.

وفي ضوء نتائج صدق الاختبار التي تم التوصل إليها باستخدام طريقة صدق المحتوى، وطريقة صدق المحكمين، وطريقة صدق البناء، يستنتج الباحث أن الاختبار يمكن الوثوق به لتحقيق أغراض الدراسة الحالية.

- **ثبات الاختبار**

للتأكد من ثبات اختبار مهارات تقييم المعلومات قام الباحث بحساب ثبات الاختبار بطريقة الإعادة، حيث قام الباحث بتطبيقه على عينة عشوائية، من خارج عينة الدراسة، بلغ حجمها

الجدول رقم (٣)

قيم معاملات ثبات الاختبار تقييم المعلومات باستخدام طريقتي الإعادة والاتساق الداخلي

المهارات الثلاث للمقياس	عدد الفقرات	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
اكتشاف التحيز في المعلومات	١٠	٠.٧٩	٠.٧٨
التمييز بين الحقيقة والرأي	١٠	٠.٧٨	٠.٨١
التمييز بين المعلومات المناسبة وغير المناسبة	١٠	٠.٨٢	٠.٨٥
الكلي	٣٠	٠.٨١	٠.٨٤

(٣٠) معلمًا، ومعلمة، ثم أعيد تطبيقه على نفس العينة بعد مرور ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول، وتم ذلك باستخدام حساب معامل ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين من خلال طريقة الإعادة Test-Retest، كما قام

الباحث أيضاً بحساب ثبات الاختبار باستخدام معامل الاتساق الداخلي للفقرات وفق معادلة كرونباخ ألفا، والجدول (٣) يوضح قيم الثبات التي تم التوصل إليها.

وفي ضوء مؤشرات قيم ثبات الاختبار التي تم التوصل إليها والتي يوضحها الجدول رقم (٣)، نستنتج أن اختبار مهارات تقييم المعلومات يمكن الوثوق به واستخدامه لأغراض البحث الحالي.

- **حساب زمن الاختبار**

تم حساب الزمن اللازم لتطبيق الاختبار بحساب الزمن الذي استغرقه (٧٥ ٪) من المعلمين الذين اشتملت عليهم التجربة الاستطلاعية للاختبار، حيث أنهى (٢٣) معلمًا من أصل (٣٠) أي ما يعادل (٧٦ ٪) من حجم العينة إنجاز الاختبار بعد (٦٠) دقيقة، وبهذا أصبح زمن التطبيق ساعة واحدة، تشتمل على زمن إلقاء التعليمات.

- **تطبيق الاختبار**

بعد بناء الاختبار وتحكيمه والتحقق من صدقه وثباته، وتحديد مجتمع تطبيقه، واختيار عينة عشوائية ممثلة له، تم تطبيق الاختبار على العينة المستهدفة من معلمي الدراسات الاجتماعية كل في مدرسته، حيث تم تحديد موعد تطبيق الاختبار في تمام الساعة العاشرة والنصف صباحا، في قاعة مركز مصادر التعلم بالمدارس المشمولة بالدراسة، وتم ذلك بعد التحقق من التجانس في البيئات المدرسية ومقوماتها التربوية، والتشابه في مختلف إمكانياتها. وقد استغرق تطبيق الاختبار مدة ساعة كاملة.

نتائج البحث

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار "ت" (t-test)، وذلك بهدف التعرف إلى دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء المعلمين عينة البحث. أما للإجابة عن السؤال الثاني فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الثلاثي (٢ × ٢ × ٣) لمعرفة أثر متغير النوع والتخصص وسنوات الخبرة العملية.

عرض نتائج البحث ومناقشتها

أولاً: عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث والذي نص على: "ما مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان لمهارات تقييم المعلومات الثلاث: (اكتشاف التحيز، والتمييز بين الحقيقة والرأي، والتمييز بين المعلومة

المناسبة وغير المناسبة) والمهارات الثلاث مجتمعة مقارنة بالمستوى المقبول تربويا (85 ٪) ؟".

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية لكل مهارة من مهارات تقييم المعلومات وللمهارات الثلاث مجتمعة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معلمي الدراسات الاجتماعية في كل مهارة من مهارات المقياس وللمهارات مجتمعة

المهارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط من (١٠٠)
الكشف عن التحيز	٨.٧٤٨	٠.٩٤٨	٪ ٨٧.٤٨
التمييز بين الحقيقة والرأي	٦.٧٧١	٢.٢٤١	٪ ٦٧.٧١
التمييز بين المعلومات المناسبة وغير المناسبة	٨.١١٥	١.٠٧٢	٪ ٨١.١٥
المهارات الثلاث مجتمعة	٢٣.٦٣٣	٣.٨٩٢	٪ ٧٨.٧٨

يلاحظ من النتائج الموضحة في الجدول رقم (٤) أن جميع متوسطات مهارات تقييم المعلومات تدل على أن مستوى امتلاكها من قبل معلمي الدراسات الاجتماعية كان دون المستوى المقبول تربويًا والمحدد بـ (٨٥٪) باستثناء مهارات الكشف عن التحيز التي بلغ متوسطها الحسابي (٨.٧٤٨) وهو يعادل (٨٧.٤٨ ٪) من الدرجة القصوى البالغة (١٠) درجات. في حين بلغ المتوسط الحسابي لمهارة التمييز بين الحقيقة والرأي (٦.٧٧١) وهو يعادل (٦٧.٧١ ٪) من الدرجة القصوى (١٠) درجات، وبلغ المتوسط الحسابي لمهارة التمييز بن المعلومات المناسبة وغير المناسبة (٨.١١٥) وهو يعادل (٨١.١٥ ٪) من الدرجة القصوى (١٠) درجات.

أما المتوسط الحسابي للمهارات الثلاث مجتمعة فكان (٢٣.٦٣٣) وهو يعادل (٧٨.٧٨٪) من الدرجة القصوى للاختبار(٣٠) درجة. وبهذا فإن أعلى نسبة مئوية حصل عليها المعلمون عينة البحث كانت في مهارة الكشف عن التحيز، وهي نسبة تفوق المستوى المقبول تربويًا. في حين أن أدنى نسبة كانت في مهارة التمييز بين الحقيقة والرأي.

ولاختبار الدلالة الإحصائية للفروق بين هذه المتوسطات والمستوى المقبول تربويا والمحدد بـ (٨٥٪) استخدم الباحث اختبار (ت) (T.test) وكانت النتيجة كما في الجدول (٥).

الجدول رقم (٥)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية لكل مهارة من مهارات تقييم المعلومات الثلاث والمهارات مجتمعة مقارنة بالمستوى المقبول تربويًا (٨٥ ٪)

المهارة	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة *
الكشف عن التحيز	معلمو الدراسات الاجتماعية	٨.٧٤٨	٠.٩٤٨	٠.٠٥٥	٤.٤٩٨	٠.٠٠
	المستوى المقبول تربويًا	٨.٥ (٨٥ ٪)				
التمييز بين الحقيقة والرأي	معلمو الدراسات الاجتماعية	٦.٧٧١	٢.٢٤١	٠.١٣٠	-١٣.٢٩٦	٠.٠٠
	المستوى المقبول تربويا	٨.٥ (٨٥ ٪)				
التمييز بين المعلومات المناسبة وغير المناسبة	معلمو الدراسات الاجتماعية	٨.١١٥	١.٠٧٢	٠.٠٦٢	-٦.١٩٨	٠.٠٠
	المستوى المقبول تربويا	٨.٥ (٨٥ ٪)				
المهارات الثلاث مجتمعة	معلمو الدراسات الاجتماعية	**٢٣.٦٣٣**	**٣.٨٩٢**	٠.٢٢٦	-٨.٢٦٨	٠.٠٠
	المستوى المقبول تربويًا	٢٥.٥ (٨٥ ٪)				

* دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$)

يتضح من النتائج المتضمنة في الجدول (5) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارة الكشف عن التحيز وبين المستوى المقبول تربويًا والمحدد بـ (85 ٪) مما يدل على أن مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية لهذه المهارة كان أكبر من المستوى المقبول (85 ٪) وبدلالة إحصائية واضحة.

ويمكن للباحث عزو هذه النتيجة إلى أن مؤشرات الصعوبة في هذه المهارة كانت أقل بكثير مقارنة بالمهارات الأخرى المكونة لمهارات تقييم المعلومات، وهذا ما يؤيده (السليم، 2012) الذي بين أن مهارة الكشف عن التحيز على الرغم من صعوبتها نسبيًا لكنها تظل سهلة التعلم نتيجة بُعد دلالاتها ومضمونها عن التعقيد. كما يرى كل من مرعي ونوفل (2007) أن مهارات التفكير الناقد عمومًا ومهارات تقييم المعلومات على وجه الخصوص تتسم بالتفاوت النسبي في مستويات الصعوبة، وفق منهج يتصف بالتدرج، لتكون بذلك مهارة تقييم المعلومات المتصلة بالكشف عن التحيز هي الأقل صعوبة وتعقيدًا.

ولم تتفق نتيجة هذا البحث فيما يتعلق بهذا الجزء مع أي من النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة، حيث أوضحت جميع الدراسات أن مستوى امتلاك المبحوثين لمهارة الكشف عن التحيز دون المستوى المقبول تربويًا، في حين تفردت نتائج هذا البحث لتكشف عن مستوى يفوق المستوى المقبول تربويًا في درجة امتلاك المبحوثين لهذه المهارة، ولعل هذا يكشف عن حالة من التميز يتصف بها المعلم العماني.

كما كشفت النتائج الموضحة في الجدول (5) أيضًا عن وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارتي: التمييز بن الحقيقة والرأي والتمييز بن المعلومات المناسبة وغير المناسبة من مهارات تقييم المعلومات، والمهارات مجتمعة وبين المستوى المقبول تربويًا والمحدد بـ (85 ٪) مما يدل على أن مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية لكل مهارة من هاتين المهارتين، والمهارات مجتمعة كان أقل من المستوى المقبول (85 ٪) وبدلالة إحصائية واضحة.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة لعدم اهتمام برامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان؛ قبل الخدمة أو أثناءها بمهارتي: التمييز بين الحقيقة والرأي، والتمييز بين المعلومة المناسبة وغير المناسبة. حيث أشار السليم (2012) إلى أن الاهتمام في عملية إعداد المعلم وتأهيله منصب على إكساب المهارات الضرورية المتعلقة بتقييم نواتج تعلم الطلبة وكيفية بناء أدوات التقييم المختلفة. ويؤيد ذلك كل من مرعي ونوفل (2007) اللذين أوضحا أن مرحلة إعداد المعلم في المجتمعات العربية قبل الخدمة قليلاً ما تركز على إكساب المعلم المهارات الأساسية المتصلة بتقييم المعلومات التي يتعامل معها مهنيًا في الميدان التربوي.

كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى عدم قدرة منظومة مناهج الدراسات الاجتماعية التي يتعامل معها المعلمون في مرحلة التعليم الأساسي على تقديم المعلومات للمعلمين أنفسهم أو الطلبة؛ بصورة تتيح لهم نقد المعلومات أو تقيمها. وهذا ما أكده (الغبيسي، 2001؛ والجمل، 2005) اللذان يريان أن واقع تصميم مناهج الدراسات الاجتماعية في أحيان كثيرة لا يقبل النقد العلمي للمحتوى المعرفي. بل إن (الشوابكة، 2012) يرى أن فلسفة بناء المناهج العربية تجعل المعلم والطالب ينظران للمعلومات على أنها مطلقة الصحة غير قابلة للنقاش أو التقييم.

كما يعزو الباحثان هذه النتيجة أيضا إلى عدم إدراك معلمي الدراسات الاجتماعية للأهداف التي يسعى إليها مبحث الدراسات الاجتماعية وأهميتها. والتي من بينها إكساب المتعلم مهارات تقييم المعلومات والنقد العلمي الهادف، حيث يرى بعض المربيين (Popkewitz, 1999؛ نبيل، 2000 ؛ السليم،2012) أن معلم الدراسات الاجتماعية يعتقد أن الأمر ليس من مسؤوليته، بل هو من أدوار معدي المناهج ومؤلفيها ومصمميها.

وقد يعزو الباحثان هذه النتيجة أيضا إلى عدم تمكن معلمي الدراسات الاجتماعية من توظيف وتفعيل مهارات تقييم المعلومات في المواقف الصفية المختلفة؛ نتيجة الكم المعرفي الكبير المتضمن في محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية، والذي يقع على المعلم عبء تدريسه. وهذا ما يؤكده كل من (Massialas & Allen, 1996) اللذين أوضحا أن الكم المعرفي إضافة إلى نظام التقييم الوظيفي المتبع من قبل المشرفين التربويين للمعلمين يعد عاملاً سلبيًا يضيق من فرص توظيف مهارات تقييم المعلومات، لكون المعلم سيكون طيلة العام الدراسي منشغلاً بتغطية أكبر كم ممكن من المحتوى العلمي للمادة دون الاهتمام بتنمية المهارات المختلفة.

وقد اتفقت نتيجة هذا البحث في هذا الجزء مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من: (Hartmann, 2001؛ والسليم، 2012) والتي بينت بوضوح تدني مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات تقييم المعلومات. في حين تعارضت نتيجة هذا البحث مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من: (Geffert & Bruce, 1997؛ Hepworth, 1999؛ Hartmann, 2001؛ Wang, 2002؛ الشوابكة، 2012) والتي كشفت جميعها عن مستويات مقبولة للغاية، لمهارات تقييم المعلومات وما يتصل بها من ثقافة معلوماتية وما ترتبط بها من مهارات مصادر المعلومات، وأسس تقييمها.

ثانيا: عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث والذي نص على: " هل يختلف مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عُمان لمهارات تقييم المعلومات الثلاث: (اكتشاف التحيز، والتمييز، بين الحقيقة والرأي، والتمييز بين المعلومة المناسبة وغير المناسبة) والمهارات الثلاث مجتمعة باختلاف كل من: النوع، أو التخصص، أو سنوات الخبرة العملية؟ "

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية لكل مهارة من مهارات تقييم المعلومات الثلاث، وللمهارات مجتمعة وفقا لمتغير: (النوع والتخصص وسنوات الخبرة العملية)، والنتائج المبينة في الجدول (٦) توضح ذلك.

الجدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث على اختبار تقييم المعلومات لكل مهارة والمهارات مجتمعة وفقا لمتغيرات البحث

المهارة	النوع	التخصص	سنوات الخبرة العملية						المجموع	
			أقل (٥) سنوات		<(٥) – >(١٠) سنة		أكثر من (١٠) سنوات			
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الكشف عن الحقيقة	ذكر	جغرافية	8.719	0.924	8.836	0.977	8.698	1.016	8.839	0.969
		تاريخ	8.615	0.961	9.375	0.916	9.400	0.966	9.065	0.998
		المجموع	8.689	0.925	8.904	0.979	9.073	1.010	8.886	0.976
	أنثى	جغرافية	8.167	0.057	8000	0.000	8.216	0.857	8.290	0.064
		تاريخ	8.681	0.945	8.680	0.945	8.746	0.950	8.718	0.940
		المجموع	8.500	0.862	8.515	0.870	8.691	0.931	8.680	0.901

المهارة	النوع	التخصص	سنوات الخبرة العملية						المجموع	
			أقل (٥) سنوات		> (٥) – < (١٠) سنة		أكثر من (١٠) سنوات			
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التمييز بين الحقيقة والرأي	ذكر	جغرافية	6.781	2.2542	2.698	2.313	7.226	2.362	6.992	2.269
		تاريخ	6.385	2.181	8.375	2.200	8.282	2.251	7.487	2.326
		المجموع	6.667	2.216	7.159	2.329	7.463	2.346	7.094	2.306
	أنثى	جغرافية	5.333	1.155	5.000	0.000	6.222	2.074	5.684	1.629
		تاريخ	6.636	2.258	6.600	2.217	6.778	2.254	6.709	2.227
		المجموع	6.177	2.022	6.212	2.043	6.654	2.215	6.654	2.133
التمييز بين المعلومات	ذكر	جغرافية	8.811	1.029	8.200	1.109	8.129	1.147	8.178	1.108
		تاريخ	7.486	0.987	8.875	0.991	8.600	0.069	8.355	1.050
		المجموع	8.089	1.019	8.286	1.098	8.244	1.113	8.215	1.075
	أنثى	جغرافية	7.500	0.905	7.502	0.926	8.056	1.060	7.763	0.971
		تاريخ	8.045	1.253	8.040	1.019	8.143	1.060	8.100	1.083
		المجموع	7.853	1.158	7.909	1.011	8.124	1.041	8.014	1.063
المهارات الثلاث مجتمعة	ذكر	جغرافية	23.688	3.831	24.018	4.002	24.323	4.174	24.008	3.975
		تاريخ	22.846	3.716	26.625	3.623	26.200	3.975	24.903	4.011
		المجموع	23.444	3.775	24.349	4.025	24.781	4.120	24.195	3.986
	أنثى	جغرافية	21.000	2.089	20.500	0.926	22.777	3.557	21.737	2.882
		تاريخ	23.364	4.112	23.320	3.783	23.667	3.889	23.527	3.878
		المجموع	22.529	3.678	22.636	3.525	23.469	3.815	23.068	3.723

يتبين من الجدول (6) ما يلي:

- **مهارة الكشف عن التحيز**: بلغ أعلى متوسط للذكور في هذه المهارة (9.400) وكان لذوي الخبرة أكثر من (١٠) سنوات في تخصص الجغرافية، في حين بلغ أقل متوسط حسابي للذكور (8.615) وكان لذوي الخبرة أقل (٥) سنوات في تخصص التاريخ. وفي الإجمال يبلغ المتوسط الحسابي للذكور تخصص الجغرافية (8.839)، أما المتوسط الحسابي الإجمالي للذكور تخصص التاريخ فقد بلغ (9.065). وبلغ أعلى متوسط للإناث في هذه المهارة (٨.٧٤٦) وكان لذوات الخبرة أكثر من (١٠) سنوات في تخصص التاريخ، في حين بلغ أقل متوسط حسابي للإناث (٨.٠٠٠) وكان لذوات الخبرة أقل (٥) سنوات في تخصص الجغرافية. وفي المجمل بلغ المتوسط الحسابي للإناث تخصص الجغرافية (8.290) وبلغ المتوسط الحسابي للإناث تخصص التاريخ (8.718).

- **مهارة التمييز بين الحقيقة والرأي**: بلغ أعلى متوسط للذكور في هذه المهارة (٨.٣٧٥) وكان لذوي الخبرة أكثر من (٥) إلى اقل من عشر سنوات في تخصص التاريخ، في حين بلغ أقل متوسط حسابي للذكور (٦.٣٨٥) وكان لذوي الخبرة أقل (٥) سنوات في تخصص التاريخ. وفي الإجمالي بلغ المتوسط الحسابي للذكور تخصص الجغرافية (٦.٩٩٢)، أما المتوسط الحسابي الإجمالي للذكور تخصص التاريخ فقد بلغ (٧.٤٨٤). وبلغ أعلى متوسط للإناث في هذه المهارة (٦.٧٧٨) وكان لذوات الخبرة أكثر من (١٠) سنوات في تخصص التاريخ، في حين بلغ أقل متوسط حسابي للإناث (٥.٠٠٠) وكان لذوات الخبرة أكثر من (٥) إلى أقل من عشر سنوات في تخصص الجغرافية. وفي المجمل بلغ المتوسط الحسابي للإناث تخصص الجغرافية (٥.٦٨٤) وبلغ المتوسط الحسابي للإناث تخصص التاريخ (٦.٧٠٩).

- **مهارة المعلومات المناسبة وغير المناسبة**: بلغ أعلى متوسط للذكور في هذه المهارة (8.875) وكان لذوي الخبرة أكثر من (٥) إلى أقل من عشر سنوات في تخصص التاريخ، في حين بلغ أقل متوسط حسابي للذكور (7.846) وكان لذوي الخبرة أقل (٥) سنوات في تخصص التاريخ. وفي الإجمالي بلغ المتوسط الحسابي للذكور تخصص الجغرافية (8.178)، أما المتوسط الحسابي الإجمالي للذكور تخصص التاريخ فقد بلغ (8.355). وبلغ أعلى متوسط للإناث في هذه المهارة (8.143) وكان لذوات الخبرة أكثر من (١٠) سنوات في تخصص التاريخ، في حين بلغ أقل متوسط حسابي للإناث (٧.٥٠٠) وكان لذوات الخبرة أقل من (٥)

سنوات في تخصص الجغرافية. وفي المجمل بلغ المتوسط الحسابي للإناث تخصص الجغرافية (٧.٧٦٣) وبلغ المتوسط الحسابي للإناث تخصص التاريخ (٨.١٠٠).

- **المهارات الثلاث مجتمعة (تقييم المعلومات):** بلغ أعلى متوسط للذكور في هذه المهارة (٢٦.٦٢٥) وكان لذوي الخبرة أكثر من (٥) إلى أقل من عشر سنوات في تخصص التاريخ، في حين بلغ أقل متوسط حسابي للذكور (٢٢.٨٤٦) وكان لذوي الخبرة أقل من (٥) سنوات في تخصص التاريخ. وفي الإجمالي بلغ المتوسط الحسابي للذكور تخصص الجغرافية (٢٤.٠٠٨)، أما المتوسط الحسابي الإجمالي للذكور تخصص التاريخ فقد بلغ (٢٤.٩٠٣). وبلغ أعلى متوسط للإناث في هذه المهارة (٢٣.٦٦٧) وكان لذوات الخبرة أكثر من (١٠) سنوات في تخصص التاريخ، في حين بلغ أقل متوسط حسابي للإناث (٢٠.٥٠٠) وكان لذوات الخبرة أكثر من (٥) إلى أقل من عشر سنوات في تخصص الجغرافية. وفي المجمل بلغ المتوسط الحسابي للإناث تخصص الجغرافية (٢١.٧٣٧) وبلغ المتوسط الحسابي للإناث تخصص التاريخ (٢٣.٥٢٧).

ويلاحظ مما سبق وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة البحث وفقاً لمتغيرات النوع والتخصص والخبرة العملية، ولاختبار مستوى دلالة هذه الفروق إحصائيًا استخدم الباحثان تحليل التباين الثلاثي(٢×٢×٣)، الجدول (7) يوضح نتيجة ذلك.

جدول (7)

نتائج تحليل التباين الثلاثي (٢×٢×٣) لأثر متغيرات النوع والتخصص والخبرة في استجابة أفراد عينة البحث على كل مهارة من المهارات الثلاث والمهارات مجتمعة

المهارة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
مهارة الكشف عن	النوع	0.816	1	0.816	0.905	0.342
	التخصص	0.717	1	0.717	0.796	0.373
	الخبرة	3.743	2	1.872	2.076	0.127

المهارة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التحيز	الخطأ	261.476	290	0.902		
	المجموع	22992.000	297			
مهارة التمييز بين الحقيقة والرأي	النوع	3.491	1	3.491	0.692	0.406
	التخصص	3.025	1	3.025	0.600	0.439
	الخبرة	19.125	2	9.562	1.895	0.152
	الخطأ	1463.013	290	5.045		
	المجموع	15103.00	297			
مهارة المعلومات المناسبة وغير المناسبة	النوع	1.275	1	1.275	1.102	0.295
	التخصص	1.157	1	1.157	1.000	0.318
	الخبرة	2.925	2	1.463	1.264	0.284
	الخطأ	335.505	290	1.157		
	المجموع	19896.00	297			
المهارات الثلاث مجتمعة	النوع	15.217	1	15.217	1.003	0.318
	التخصص	13.409	2	13.409	0.884	0.348
	الخبرة	64.108	2	32.054	2.112	0.843
	الخطأ	4401.208	290	15.177		
	المجموع	170363.00	296			

• يتضح من الجدول (7) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عُمان لمهارات تقييم المعلومات كل

على حدة، أو مجتمعة، تعزى لمتغيرات النوع، لتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من: (السليم، 2012؛Geffert & Bruce, 1997؛ Hepworth, 1999؛ Hartmann, 2001). في حين اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من: (Wang, 2002؛ والشوابكة، 2012). ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن معلمي الدراسات من كلا الجنسين يخضعون لنفس الظروف والتعليمات، ولنفس النظام التعليمي، وهذا ما أدى إلى غياب تأثير متغير النوع على عملية امتلاك المعلمين لمهارات تقييم المعلومات، ويؤكد هذه النتيجة (السليم، 2012) الذي أوضح أن تأثير متغير النوع كثيراً ما يتلاشى فيما يتعلق باكتساب المهارات العقلية، ومنها مهارات تقييم المعلومات عند توافر البيئة التعليمية الجيدة بكامل مكوناتها، وعناصرها التربوية.

• كما كشفت نتائج الجدول (7) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عُمان لمهارات تقييم المعلومات كل على حدة، أو مجتمعة تعزى لمتغير التخصص. وهذا يدل على أن مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات تقييم المعلومات بتخصصاتهم المختلفة كان واحدًا. وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من: (Geffert & Bruce, 1997؛ Hepworth, 1999؛ السليم، 2012). في حين اختلفت نتيجة هذا البحث مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من: (Wang, 2002؛ الشوابكة، 2012). ويرجع الباحثان هذه النتيجة إلى أنه بالرغم من الاختلاف في التخصص، إلاّ أن هناك مظلة واحدة تجمع الجغرافية والتاريخ، وهي، مبحث الدراسات الاجتماعية بمفهومها وأهدافها ومحتواها العلمي، وهذا ينسجم مع رؤية كل من: (حسن، 1999؛ الغبيسي، 2001، عرفة، 2004؛ الجمل، 2005). ولهذا كان الهدف من إعداد المعلمين في كلا التخصصين هو أن يصبحوا معلمين مؤهلين أكفاء لتدريس الدراسات الاجتماعية (نبيل، 2003؛ Drake & Nelson, 2005؛ السليم، 2012). وهنا يؤكد كل من: ميشلاس، وألين (Massialas & Allen, 1996) بأن إعداد معلمي الدراسات الاجتماعية يتم بصورة واحدة في أغلب المؤسسات التربوية، وهذا يعني أن الإعداد يتم وفق رؤية تكاملية تأخذ في الاعتبار تدريس جميع فروع العلوم الاجتماعية بما فيها الجغرافية والتاريخ، بشكل يؤدي إلى تدني تأثير متغير التخصص في اكتساب أغلب المهارات المتصلة بالعملية التعليمية.

- وكشفت نتائج الجدول (7)أيضا عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان لمهارات تقييم المعلومات كل على حدة، أو مجتمعة، تعزى لمتغير الخبرة العملية. وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من: (Geffert & Bruce, 1997؛ Hepworth, 1999). في حين اختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من: (Hartmann, 2001؛ Wang, 2002؛ الشوابكة، 2012). ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى عدم قدرة المعلمين على تعلم مهارات تقيم المعلومات نتيجة لصعوبتها وتعقد عمليات تعلمها واكتسابها، وهذا ما يؤكده (مرعي ونوفل، 2007) اللذان وصفا مهارات تقييم المعلومات بأنها على درجة عالية من التعقيد، وهذا ما شكل عائقًا حقيقيًا أمام تعلمها، واكتسابها من قبل معلمي الدراسات الاجتماعية بمختلف سنوات الخبرة العملية، ويؤيد ذلك هيبورث (Hepworth, 1999) الذي يعتقد أن من أهم أسباب تدني امتلاك المعلمين لمهارات تقييم المعلومات هو صعوبة تعلمها وفهما. وهذا كله أسهم في تغييب تأثير متغير الخبرة العملية.

التوصيات

في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث والتي كشفت عن تدنٍ ملحوظ في مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان لمهارات تقييم المعلومات يوصي الباحثان بما يأتي:

- ضرورة تضمين مهارات تقييم المعلومات في برامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعية في سلطنة عُمان واعتبارها أحد الكفايات المهمة للمعلم.
- تزويد معلمي الدراسات الاجتماعية في سلطنة عُمان بمهارات تقييم المعلومات عبر دورات وورش عمل مهنية أثناء الخدمة.
- إجراء دراسة تحليلية لمحتوى مناهج الدراسات الاجتماعية في سلطنة عُمان من أجل الوقوف على درجة اهتمامها بمهارات تقييم المعلومات لدى الطلبة.

المصادر والمراجع

المصادر والمراجع العربية:

- **توماس، تيرنر. (2005)**. الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية – ترجمة فخري رشيد خضر: ط1. أبو ظبي: دار القلم للنشر والتوزيع.

- الجمل، علي. (2005). تدريس التاريخ في القرن الحادي والعشرين: ط١: القاهرة: عالم الكتب.
- **حسن، فارعة محمد. (1999)**. دراسات وبحوث في المناهج وتكنولوجيا التعليم: ط٢. القاهرة: عالم الكتب.
- **الربضي، مريم. (2007)**. التفكير الناقد في الدراسات الاجتماعية بين النظرية والتطبيق: ط١. إربد: دار الكتاب الثقافي.
- **السليم، بشار. (2012)**. مستوى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن القدرة على تقييم المعلومات:مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، 13(3)، 470–493.
- **الشوابكة، يونس أحمد. (2012)**. اتجاهات طلبة العلوم التربوية نحو ثقافة المعلومات: المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 8(4)، 315–328.
- **عرفة، صلاح الدين. (2004)**. تعليم الجغرافيا وتعلمها في عصر المعلومات: ط٢: القاهرة: عالم الكتب.
- **علي، عبد الرحمن إبراهيم. (1994)**. فعالية استخدام برنامج نشاط مصاحب لمادة التاريخ على تنمية التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية. (رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنوفية، مصر).
- **الغبيسي، محمد إسماعيل. (2001)**. تدريس الدراسات الاجتماعية: تخطيطه وتنفيذه وتقويم عائده التعليمي: ط١. الكويت: مكتبة الفلاح.
- **مرعي، توفيق ونوفل، بكر. (2007)**. مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم **التربوية الجامعية – الأونروا –**. مجلة المنار للبحوث التربوية والدراسات – العلوم الإنسانية–، جامعة آل البيت، 13(3)، 286–341.
- **نبيل، علي. (2003)**. تحديات عصر المعلومات: ط١. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

References

- **Ali, Abdul Rahman Ibrahim. (1994).** Effective of using activity Accompanying program in the History on the development of critical thinking among secondary school students. (in Arabic). (Unpublished MA Thesis, Menoufia University, Egypt).
- **Aljamal, Ali. (2005).** The teaching of history in the 21st century: 1st (in Arabic). Cairo: Alam Al kotob.
- **Al-Saleem, Bashar. (2012).** Social Studies Teachers' Acquisition of the Ability of Information Evaluation in Jordan (in Arabic). Journal of Educational and Psychological Sciences, University of Bahrain 0.13 (3) 0.470-493.
- **Alshwabka, Younis. (2012).** Attitudes of Educational Sciences Students Towards

- **Hasan, Farah Mohammed. (1999).** Studies and Research in Curriculum and Technology Education: 2nd (in Arabic). Cairo: Alam Al kotob.
- **Hepworth, M. (1999).** A study for undergraduate information literacy and skills: The inclusion of information literacy and skills in the undergraduate curriculum. A paper presented to the 65th IFLA council and general conference. Bangkok, Thailand, August 20-28.
- **klein, D, C. (1991).** Transferring Critical Thinking skills Across content area: The Effects of Multiple content areas and summary Generation on the Analogical problem solving of regular and Honors students. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 189190).
- **Laughlin, M. & Hartoonian, M. (1995).**Social studies instruction in middle and high schools: 2nd ed. New York: Harcourt Brace college publisher.
- **Lemlech, J. (1999).** Curriculum and instruction methods for the elementary and middle school. New York: Macmillan College Publishing Company.
- **Mari, Tawfiq and Nofal, Bakr. (2007).** The Level of Critical Thinking Skills among the Students at Faculty of Educational Sciences - UNRWA – (in Arabic). Al-Manara for Educational Research & Studies - humanity, science, Al al-Bayt University,13 (3),286 to 341.
- **Massialas, B. & Allen R. (1996).** Critical issues in teaching social studies K-12.wads worth publishing company: 3rd ed. New York (USA).
- **Nabil, Ali. (2003).** The challenges of the information age: 1st (in Arabic). Cairo: General Egyptian Book Organization.
- **National council for the social studies (Ncss) (1994).** Curriculum standard for social studies Washington: National council for the social studies.
- **Popkewitz, T. S. (1999).** Dewey, Vygtsky, and the social administration of the individual. American Education Research Journal, 35 (3), 555-570.

Information Literacy: "Library Skills and Use" Course as a Model,Jordanian (in Arabic). Journal of Educational Sciences (JJES), 8(4) ،315-328

- **Arafa, Salah al-Din. (2004).** The Geography education & learning in the information age: 2nd in Arabic). Cairo: Alam Al kotob.
- **Beyer, B. (2001).** What research suggests about teaching skills in Costa Arthur l (editor) developing minds: A resource book for teaching. Alexandria Virginia: ASCD
- **Bisset, R. T. (2005).** Creative teaching history in the primary classrooms: 2nd ed. New York: David Fulton Publisher.
- **Center for Civic Education (CFCE).(1994).** National standards for civics and government: 3rd ed. Calabasas, CA. Author.
- **Chaido, J. & Sai, M. (1999).** Secondary school teachers. perspectives of teaching critical thinking in social studies classes in the republic of Chin: Journal Of Social Studies Review, 21(2), 3-12.
- **Coombs, M & Houghton, J. (1995).** Information skills for new entry tertiary students: Perceptions and Practice. Australian Academic and Research library, 26(4), 260-270.
- **Drake, F. & Nelson, L. (2005).**Engagement in teaching history: 4th ed. New jersey: Merrill Prentice Hall.
- **Fertig, G. (2005).** Teaching Elementary Students How To Interpret The Past. Social Studies, January / February, 96(1), 2-8.
- **Geffert, B & Bruce, R. (1997).** Whither LI? Assessing perceptions of research skills over an undergraduate career. RQ, 36(3), 409-421.
- **Ghabasy, Mohammed Ismail. (2001).** Teaching Social Studies: planning, implementation and evaluation of educational return: 1st (in Arabic). Kuwait: Al-Falah library.
- **Hartmann, E. (2001).** Understanding of information literacy: The perceptions of first-year undergraduate students at the University of Ballart. Australian Academic and Research library, 32(2), 345-353.

- **Rabadi, Myriam. (2007).** Critical thinking in social studies - theory and practice: 1st (in Arabic). Irbid: Dar Al-Kitab Al-Thaqafi.
- **Stockhaus, S. (1981)** Essential social studies skills for senior high student, Boulder, Colorado: Social Science Education Consortium, Inc.
- **Tasi, M. (1996)** Secondary school teachers prospection's of teaching critical thinking in social studies classes in the republic of Chine. D. AI, 57(2),559.
- **Thomas Turner. (2005).** Social studies in elementary school - Translation Rashid Fakhri Khader: 1st (in Arabic). Abu Dhabi: Dar Al-Qalm for publication and distribution.
- **Wang, H. (2002).** Student's attitudes toward library instruction: A case study at Jacksonville State University. Retrieved March 25- 2014 from: http//www.white-clouds.com/iclc/cliej/cll4wang.htm.
- **White, C. (2000).** In social studies. Illinois: Charles Thomas Publishing LTD

إدراك أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للمحاسبية التعليمية "الواقع، المعوقات، والتصور المقترح"

هند محمد عبدالله الأحمد(*)

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

(قدم للنشر في ١٠/ ٠٦/ ١٤٣٦ هـ؛ وقبل للنشر في ١٩/ ٠٧/ ١٤٣٦ هـ)

ملخص البحث : هدفت هذه الدراسة إلى تشخيص واقع إدراك أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد ابن سعود الإسلامية للمحاسبية التعليمية، وتعرف المعوقات التي تحول دون نشر المحاسبية التعليمية في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، والتوصل إلى تصور مقترح لتنمية المحاسبية التعليمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. واستخدمت الباحثة لتحقيق تلك الأهداف المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة. وكان من أبرز نتائجها: أن النسبة الأعلى من أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لا يدركون معظم عبارات المحاسبية التعليمية، المتعلقة بمفهومها، وأهدافها، ومبادئها. في ضوء نتائج الدراسة تم التوصل إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: المحاسبية التعليمية، أعضاء هيئة التدريس، جامعة الإمام محمد بن سعود.

*****

Awareness of Staff of Educational Departments on Educational Accountability in the College of Social Science at Imam Muhammad bin Saud Islamic University: Status Quo, Obstacles and Recommendations

Hind Mohammed Abdullah Al-Ahmad

Imam Muhammad bin Saud Islamic University

(Received 30/3/2015; accepted 8/05/2015)

DOI: 10.12816/0015523

Abstract: The study aims to know how educational accountability is perceived by faculty members of educational departments, in the college of social sciences at al-Imam Muhammad bin Saud Islamic University (IMAMU). It aims also to determine the obstacles standing against application of educational accountability therein and identify the statistically significant differences, if any, through the answers of the teaching staff to the educational accountability-based questionnaire. One primary aim of the research is suggesting a convenient method for enhancing awareness of accountability. For the purpose of the study, the descriptive approach is adopted and the questionnaire is employed. Surprisingly, it has been found that the highest percentage of the selected subjects is not aware of the concepts, objectives or principles of educational accountability. In light of the study results, the paper is concluded with a number of recommendations

Key Words: : Educational accountability, teaching staff, Imam Muhammad bin Saud Islamic University.

(*) أستاذ مساعد، قسم أصول التربية كلية العلوم الاجتماعية جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ص.ب: ٧٣٤٩-الجبال-الحمراء-الرياض- ١٣٢١٦- المملكة العربية السعودية.

(*) Assistant Professor, Department of Education Foundations, College of Social Sciences at Imam Muhammad bin Saud Islamic University
P.O. Box 7349 – Al-Jibal-al-Hamra -13216
Riyadh-Saudi Arabia.

e-mail: hend_alahmad@hotmail.com

المقدمة

يتسم العصر الذي نعيش فيه بالتغيير السريع والتفجر المعرفي المستمر الذي يتخذ شكل ثورات علمية وثقافية في الإلكترونيات الدقيقة، والثقافة الحيوية، وثقافة الموارد الجديدة، وقد تركت كل هذه العناصر العلمية أثرها القوي والفعال على الإنسان والبيئة في جوانب عديدة، وأحدثت تطورات كبيرة في مجالات عديدة من بينها التعليم.

ويرتبط التقدم الحضاري والانتعاش الاقتصادي بمستوى التعليم والبحوث، وكذلك بعدد الحاصلين على مؤهلات جامعية، والذين يمكنهم استخدام المعلومات بفاعلية. تلك المعلومات التي تعتمد على مستوى عال من المهارات الفكرية، والقدرات التطبيقية، التي تهدف إلى رفع الإنتاجية، ومواجهة متطلبات المجتمع المتزايدة من السلع والخدمات، ومواجهة وحل ما يواجه المجتمع من مشكلات وتحديات.

وينظر المجتمع إلى الجامعة باعتبارها المؤسسة المجتمعية الأولى التي تساعده على أن يتبوأ مكانته وموقعه الريادي على المستوى العالمي. وأن تتولى الجامعة مسؤولية قيادية لمواجهة التحولات والتحديات الجديدة، وأن تساعد المجتمع أيضاً في تحقيق أهدافه وطموحاته المستقبلية.(شهاب، ٢٠٠٢)

وعلى ذلك فإن الجامعة تقوم بدور مهم في إقامة نظام شامل متعدد الجوانب في التنمية الشاملة، إذ إن الدراسات المتعلقة بالأحوال الاجتماعية والاقتصادية ونظام القيم تتم على مستوى التعليم الجامعي. وأيضاً تقع برامج البحث العلمي والتكنولوجي وأساليب تطويرها تقع هي الأخرى داخل نطاق التعليم الجامعي. ولا يمكن لنظام من نظم التعليم الجامعي ضعيف المستوى أن يستجيب لمطالب المجتمع تجاه ما ذكرنا من مجالات، كما أنه لا يستطيع أن يساعد على إقامة برامج تعليمية مفيدة اجتماعياً.

وقد اهتمت دول العالم بالجامعات، وسعت إلى تطوير أدائها التعليمي، وتجويده، وذلك لأن جودة التعليم أصبحت من القضايا المهمة والملحة، بما لها من تأثير في تحديد مكانة المجتمع الاقتصادية، وموقعه من التنافس الاقتصادي، العالمي، وتصدرت كيفية مواءمة الجامعات مع التغيرات الحادثة في المجتمع مقدمة أهداف السياسة التعليمية بدقة، وتحديث الجامعات، وتحملها مسؤولية تحسين كيف التعليم لتحقيق فعالية الأداء على كافة مستويات التعليم الجامعي والعالي.(عبدالنبي، ٢٠٠١)

كما اهتمت دول العالم منذ بداية الستينيات بتطوير الجامعات، والتوسع فيها، وزيادة الإنفاق عليها، وتوكيد الجودة التعليمية فيها، وصاحب ذلك كله استخدام نظم عديدة لتقييم الأداء التعليمي للجامعات من بينها المحاسبية التعليمية؛ وذلك لتحديد الموارد العامة والأنشطة، وما يتم صرفه على الجامعات بهدف تحسين العائد منها.(Altbach,1991)

وتطبق المحاسبية التعليمية على الجامعات من ناحية الطلاب، وأصحاب العمل، والمنتفعين عموماً، وأصحاب المصلحة العامة، وتكون المحاسبية التعليمية وفق مؤشرات للقياس؛ إذ إنها تطبق على الجامعات لتقييم أدائها وتحسينه بعد ذلك. وتختلف مستويات تطبيق المحاسبية التعليمية فقد تتم على المستوى القومي، أو على مستوى الجامعة كنظام تعليمي مستقل، أو تتم على مستوى جوانب الأداء لكل جامعة مع استخدام مؤشرات عديدة، منها: معدلات النجاح والتفوق، ومتوسط زمن الدراسة، وتنوع أساليب تقويم الطلاب، وأعباء عمل أعضاء هيئة التدريس، وعدد البحوث التطبيقية.(محمد، ٢٠٠٣)

إن مستويات المحاسبية لا تقف عند حد، بل تبدأ من القاعدة إلى القمة، فعضو هيئة التدريس يحاسب من قبل رئيس القسم، ورئيس القسم يُساءل من قبل عميد الكلية، وعميد الكلية يُساءل من قبل رئيس الجامعة الذي يساءل بدوره من قبل وزير التعليم العالي، الذي يُساءل من قبل المجتمع. (أبوالعلا، ٢٠١٣؛الجاوردي، ٢٠١١). ذلك أن أنظمة المحاسبة لم تعد تكتفي بالمدخلات، والعمليات، بل بدأت بالاهتمام بالنتائج والمهارات، وتعويد الفرد على التفكير الناقد، والاستقلالية، والشعور بالمسؤولية تجاه المجتمع؛ حيث إن تطبيق المحاسبية يساعد الجامعات على تجاوز سلبياتها عن طريق إيجاد آليات وسبل داخلية تمكنها من التعرف على المشكلات وتشخيصها، وتغيير مسارات الأداء من أجل الإصلاح وتحسين نوعية المخرجات.(الجاوردي، ٢٠١١)

إن الاعتماد الأكاديمي يُمنح للجامعات بعد قياس مؤشرات عدة تؤكد نجاح الجامعة في كل ما يتعلق بكفاءة النظام التعليمي فيها، لذا فإن لم تبدأ الجامعات بدراسة مؤشرات الضعف فيها، والعمل على تحسينها، وتعديلها عبر الدراسة الذاتية، وتحسس المؤشرات التي تدل على جوانب الضعف فيها، ومن ثم العمل على تعديلها عبر المساءلة والمحاسبة الدقيقة لكل محور من المحاور المتعلقة بفعالية التعليم فيها، فإنها لن

تكون قادرة على الإيفاء بمتطلبات هذا الاعتماد بالشكل الصحيح.(أبو العلا، ٢٠١٣)

ولأن عضو هيئة التدريس هو محور الارتكاز في نظام التعليم الجامعي، وعلى عاتقه تقع مسؤولية تنفيذ كل إصلاح، وتطوير في التعليم الجامعي، فهو الذي يقوم بتنفيذ الأهداف، وعليه يتوقف نجاح البرامج الدراسية وفاعليتها، ومن ثم لا يمكن تحقيق الجودة في المنظومة الجامعية دونها التركيز على أدائه. وإن عملية تقويم عضو هيئة التدريس تعد من الأمور المعقدة والحساسة، فهي ليست سهلة الإجراء، أو التنفيذ، لما لها من تأثير قوي في عضو هيئة التدريس، وفي أدائه التدريسي والبحثي وخدمة المجتمع.(أبو العلا، ٢٠١٣)

وانطلاقاً من هذا الدور المحوري الذي يضطلع به عضو هيئة التدريس، وتأثيره المباشر على التعليم الجامعي، فقد تزايد الاهتمام بضرورة محاسبته على حسن أدائه لما كلف به من أعمال، وذلك بعد أن احتل تقويم وتطوير عضو هيئة التدريس مكان الصدارة بين أهداف التعليم الجامعي.(حسن، ٢٠٠٩)

وعلى الرغم من أهمية المحاسبية التعليمية، إلا أن تطبيقها في الجامعات، يتطلب ضرورة تكريس المحاسبية التعليمية أولاً لدى أعضاء هيئة التدريس، بالجامعة، وهذا ما ستتناوله الدراسة بالبحث والتحليل.

أولاً: مشكلة الدراسة:

رغم وجود العديد من الدراسات النظرية والميدانية التي أكدت على أهمية تفعيل المحاسبية التعليمية في الجامعات، ورغم توصية المؤتمر الدولي للتعليم في دورته السادسة والأربعين المنعقدة بجنيف التي أكدت على أن المحاسبية التعليمية هي المدخل الحقيقي في مطالبة التعليم بالتغلب على الصعوبات التي تواجهها المجتمعات، باعتباره أداة المجتمع الرئيسة في وضع حلول لهذه الصعوبات، بمساهمة شاملة وواضحة من الأطراف المعنية بالعملية التعليمية على حد سواء داخل المجتمع.(محمد، ٢٠٠٤، ص: ٤٩)، ورغم توصيات الندوة التربوية الأولى بضرورة الاتجاه نحو تطبيق المحاسبية في العملية التعليمية في كافة جوانبها، وعلى كافة مستوياتها، لأن ذلك من الضروريات الملحة في تحقيق العملية التعليمية لأهدافها، مع إعطاء وزن أكبر منها للجوانب المرتبطة بالأستاذ باعتباره محور العملية التعليمية.(أبو العلا، ٢٠١٣، ص: ٥٠). وما أوصت به دراسة (محمد) من أن تطبيق المحاسبية التعليمية يعمل على تحسين جودة التعليم، وتطويره، بحيث يلبي حاجات الطلاب

والمجتمع. (محمد، ٢٠٠٣، ص: ٢٤٩-٢٨٧) (الجبار، ٢٠١١)، إلا أن العديد من الدراسات تشير إلى ضعف مستوى المحاسبية التعليمية في الجامعات السعودية، كدراسة (الجاوردي، ٢٠١٣) التي أكدت على أنه لا يوجد في نظام التعليم العالي ولوائحه أي بند يشير إلى كيفية محاسبة عضو هيئة التدريس على عمله، وكيفية ضمان تأديته لهذا العمل من مبدأ الثواب والعقاب عليه، ودراسة (الخريف، ٢٠٠٨) التي أظهرت أهمية تطبيق المحاسبية للتأكد من فعالية مخرجات التعليم في المملكة العربية السعودية، لتكون ذات كفاءة في التعليم، ودراسة (الحارثي، ٢٠٠٨) التي أكدت على وجود درجة من المعوقات للمحاسبية التربوية، ووجود العديد من الأسباب السلبية التي تحول دون تحقيقها، وخصوصاً، انخفاض مستوى الوعي بأهمية المحاسبية في التعليم، وتعقد الإجراءات والروتين في إنجاز المعاملات، والمجاملات وما يترتب عليها من ضغط اجتماعي، وعدم وجود معايير عملية معتمدة للمحاسبية، والازدواجية في العمل.

وترى الباحثة أن المحاسبية التعليمية في الجامعات لا تطبق بذات الأهمية التي ينالها تقويم الأداء، إذ إنه في معظم الأحوال تقف معظم الجامعات عند حد تقويم الأداء فقط، لذا فإن عملية تقويم أداء عضو هيئة التدريس مهما طبقت بطريقة فاعلة فإنها لا تحقق الأهداف المرجوة منها، طالما لا يتم تطبيق المحاسبية على نتائج هذا التقويم، وهذا بالطبع يؤثر سلبياً على تطوير وتحسين فاعلية أداء عضو هيئة التدريس، وضبط جودته.(مجال عمل الباحثة).

ومن ثم فإن مشكلة الدراسة تتمثل في الأسئلة التالية:

١. ما واقع إدراك أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للمحاسبية التعليمية؟

٢. ما المعوقات التي تحول دون نشر المحاسبية التعليمية في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ؟

٣. ما التصور المقترح لتنمية المحاسبية التعليمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

ثانياً: أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحقيق ما يأتي:

١. تشخيص واقع إدراك أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة

الإمام محمد بن سعود الإسلامية للمحاسبية التعليمية.

٢. تعرف المعوقات التي تحول دون نشر المحاسبية التعليمية في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٣. التوصل إلى تصور مقترح لتنمية المحاسبية التعليمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد ابن سعود الإسلامية.

ثالثاً: أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في النقاط التالية:

- تتوافق الدراسة الحالية مع الاهتمامات العالمية، استمراراً لعمليات الإصلاح، حيث أضحت المحاسبية التعليمية اتجاهاً عالمياً، لا تخلو منه أي سياسة لإصلاح التعليم الجامعي في أي دولة من دول العالم تبغي المنافسة في عصر اقتصاد المعرفة.
- تعالج الدراسة متغير المحاسبية التعليمية في الجامعات الذي يسعى إلى مراقبة الجودة، وتحسين المخرجات التعليمية الجامعية بشكل عام.
- تقدم الدراسة تحليلاً نظرياً عن المحاسبية التعليمية في الجامعات.
- تتعرف الدراسة على الواقع الحالي لإدراك أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للمحاسبية التعليمية.
- تضع الدراسة تصوراً مقترحاً يمكن الاستناد إليه، لتفعيل المحاسبية التعليمية في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، بما يساعد على تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس، وصولاً إلى الجودة والتميز في الجامعات مستقبلاً؛ وذلك لتقديمه لمتخذي القرار، لاتخاذ الخطوات اللازمة لذلك.

رابعاً: حدود الدراسة:

٤-١-الحدود الموضوعية: تتمثل في وضع تصور مقترح لتنمية المحاسبية التعليمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وذلك بعد تشخيص واقع إدراك أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد ابن سعود الإسلامية للمحاسبية التعليمية، وتعرف المعوقات التي تحول دون نشر المحاسبية التعليمية في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الحدود البشرية: أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية (أصول التربية-المناهج وطرق التدريس-

الإدارة والتخطيط التربوي-التربية الخاصة) بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٤-٢- الحدود الزمنية: طبقت أداة الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الجامعي ١٤٣٥/ ١٤٣٦هـ.

خامساً: منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي للإجابة عن أسئلة الدراسة.

سادساً: مصطلحات الدراسة الإجرائية:

٦-١- المحاسبية التعليمية في الجامعات: ويعرف حسن(٢٠٠٩، ص: ١٥) المحاسبية التعليمية في الجامعات بأنها "تعني أن يتحمل عضو هيئة التدريس مسؤولية مستوى الأداء، والإنجاز، الذي أحرزه مع الطلاب، وكذلك مستوى الأداء في مجال البحث العلمي، وخدمة المجتمع، أي أن المحاسبية تكون على أساس النتائج المحققة والأهداف المخططة مسبقاً وقياس نسبة ما تحقق منها في مجال التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع". وتعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: عملية إيجابية ديناميكية تسعى لتحسين الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس وتجويده، وذلك من خلال المراجعة المستمرة لمستوى أدائهم في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، مع الاهتمام بعلاج السلبيات وتلافيها للحفاظ على مستوى الأداء العام للجامعة.

سابعاً: الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض لبعض الدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة:

٧-١- الدراسات السابقة العربية:

أجرى عبدالحميد(٢٠٠٣) دراسة بعنوان "دراسة مقارنة لنظام المحاسبية في الجامعات المصرية وجامعات بعض الدول الأجنبية" هدفت هذه الدراسة إلى الاستفادة من البدائل المقترحة، التي تقدمها الدراسة المقارنة في تطوير نظام المحاسبية التعليمية في الجامعات المصرية، وبما يتفق مع الواقع الثقافي المصري، واتبع الباحث منهج تحليل النظم لتحقيق أهداف الدراسة، وحددت الدراسة البدائل المقترحة لنظام المحاسبية التعليمية في الجامعات المصرية، وهي ثلاثة بدائل؛ تتمثل في محاسبية خارجية، ومحاسبية داخلية، ومحاسبية تعاونية، وقد تناولت الدراسة أيضاً الموازنة بين هذه البدائل في ضوء الكلفة، والفعالية، والوقت، والاقتصاد في الجهد، وفي ضوء الموازنة، وأكدت الدراسة على البديل الثالث، باعتباره البديل المناسب، لظروف البيئة المصرية.

وأجرت صالح(٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع المحاسبية، وعلاقتها بتقويم الأداء، وتطويره بالمدرسة الثانوية، وتطبيقها في مصر، وتعرف مفهوم المحاسبية، وتطبيقها في كل من إنجلترا، والولايات المتحدة الأمريكية، وتعرف أوجه التشابه والاختلاف بين دول المقارنة في المحاسبية، وعلاقتها بالأداء المدرسي، والتوصل إلى تصور مقترح للمحاسبية بالمدارس الثانوية في مصر، وصولاً إلى تطوير الأداء، وجودة العملية التعليمية. واستخدمت الدراسة مدخل (بيرايدي)، وتوصلت إلى نتائج أهمها: أن إجراءات المحاسبية بالمدارس الثانوية في مصر جاءت عامة، وغير محددة، وتفتقر إلى الإجرائية، وتفسير ذلك يرجع إلى عدم وجود رؤية وسياسة واضحة للمحاسبية في التعليم، وترتب على ذلك أن ما اتخذ من إجراءات محاسبية لمديري أو معلمي المدارس كانت مجرد اجتهادات شخصية.

كما أجرت الجمال(٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى التعرف على أهداف المحاسبية، وعملية المراجعة أو الفحص، وعملية المتابعة، وأهم الاتجاهات العالمية المعاصرة في المحاسبية، والتعرف على خبرات كل من: أستراليا، وإنجلترا، ونيوزلندا، في مجال المحاسبية التعليمية، والوقوف على الجهود المصرية نحو نظام للمحاسبية في التعليم الثانوي، ووضع تصور مقترح لتطوير آليات المحاسبية التعليمية بمصر في ضوء خبرات الدول المتقدمة، وبما يتناسب وظروف المجتمع المصري. واستخدمت الدراسة المنهج المقارن، وتوصلت إلى نتائج أهمها: أنه لا يوجد نظام واقعي للمحاسبية في مصر، وأن واقع نظام المحاسبية ما هو إلا مجرد جهود للوصول لنظام للمحاسبية من خلال: لجان المتابعة، والتوجيه الفني، والتفتيش، وغيرها.

وأجرى حسن(٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى التعرف على الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس، والعوامل المؤثرة فيها، والمحاسبية التعليمية، وخصائصها، والنماذج المرتبطة بها، والعلاقة بين المحاسبية والإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة، ووضع تصور مقترح لآليات المحاسبية التعليمية، وكيفية استخدامها في رفع الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وخلصت إلى عدة نتائج منها ما يلي: إن المحاسبية التعليمية تمثل أحد العوامل الأساسية التي تؤدي إلى تحسين الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس، وبخاصة بعد تزايد التقارير التي تؤكد ضعف إنتاجية الأستاذ الجامعي في

الدول العربية بالمقارنة بإنتاجية الأستاذ الجامعي في الدول المتقدمة. كما أن تطبيق المحاسبية التعليمية يعد أمراً أساسياً للحكم على مدى فعالية الجامعة في أداء رسالتها، وتحقيق أهدافها، وكذلك للحكم على أداء أعضاء هيئة التدريس، وما يقومون به من أدوار ومسؤوليات.

كما أجرت المعجل(٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع المحاسبية التعليمية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية، وتعرف أبرز المعوقات التي تحد من تطبيقها، وتعرف الفروق –إن وجدت– بين استجابات أفراد الدراسة باختلاف المتغيرات التالية: المنطقة التعليمية، وجهة العمل، والمؤهل، والمركزالوظيفي، والخبرة، وتقديم تصور مقترح للمحاسبية التعليمية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والمسحي. واستخدمت الدراسة أداة الاستبانة على عينة مكونة من مديري ومعلمي المدارس والمشرفين التربويين بمدن الرياض والدمام وجدة. وبينت نتائج الدراسة أن أفراد الدراسة وعينتها غير متأكدين من توافر عناصر المحاسبية التعليمية بشكل عام في نظام التعليم العام السعودي، وموافقين على محاسبة فئات النظام التعليمي بشكل عام، وأن أكثر معوقات تطبيق المحاسبية التعليمية يتمثل في انخفاض مستوى الوعي بأهمية المحاسبية في التعليم، وتعقد الإجراءات والروتين في إنجاز المعاملات، والمجاملات وما يترتب عليها من ضغط اجتماعي.

وأجرت جورج(٢٠١١) دراسة هدفت إلى إعداد نموذج مقترح لتطبيق المحاسبية التعليمية يساعد على تحقيق الجودة في التعليم قبل الجامعي، وتقديم بعض التوصيات التي يمكن أن تساعد على تطبيق النموذج المقترح للمحاسبية التعليمية، والتغلب على معوقات التطبيق. واستخدمت المنهج الوصفي الوثائقي والمسحي، كما استخدمت الاستبانة أداة للدراسة. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: أن تطبيق المحاسبية التعليمية في التعليم قبل الجامعي يؤدي إلى تحقيق الجودة في التعليم العام، كما أكدت عليه عينة الدراسة. ومن أهم معوقات تطبيق المحاسبية التعليمية ما يلي: قلة مصادر التمويل الكافية لتحقيق المحاسبية التعليمية، وقلة توافر الامتحانات الدقيقة لقياس قدرات التلاميذ بدقة.

وأجرت الجاوردي(٢٠١١) دراسة هدفت إلى معرفة واقع المحاسبية التعليمية في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، وطرح البدائل لتفعيل مبدأ المحاسبية التعليمية في التعليم العالي في

المملكة العربية السعودية. وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الوثائقي والمسحي بهدف تحليل الظاهرة موضع الدراسة بالرجوع إلى الوثائق الرسمية المتعلقة بها، وعقد المقابلات. وقد خلصت الدراسة إلى نتيجة مفادها أنه لا يوجد في نظام التعليم العالي ولوائحه أي بند يشير إلى كيفية محاسبة عضو هيئة التدريس على عمله وكيفية ضمان تأديته لهذا العمل من مبدأ الثواب والعقاب عليه.

كما أجرت أبو العلا (٢٠١٣) دراسة حول المحاسبية التعليمية كما يدركها أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بأسوان، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الوثائقي والمسحي. كما استخدمت الاستبانة أداة للدراسة. وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: أن معظم أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بأسوان لا يدركون مفهوم المحاسبية التعليمية، وأهدافها، ومبادئها، ومبرراتها، ومعوقاتها في التعليم الجامعي. وفي ضوء نتائج الدراسة الميدانية تبين أن كلية التربية بأسوان لم تلتزم بتطبيق المحاسبية التعليمية على أداء أعضاء هيئة التدريس بالكلية.

٧-٢-الدراسات السابقة الأجنبية:

أجرى فلدمان (Feldman,2005) دراسة هدفت إلى تعرف المحاسبية واستخدامها كمدخل لتقييم برامج إعداد المعلمين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الوثائقي. وتوصلت إلى وجود عديد من العوامل تؤثر في نوعية برامج إعداد المعلمين، من أهم هذه العوامل توفر المحاسبية بين أفراد المجتمع، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: أن تطبيق المحاسبية التعليمية أدى إلى تحسين أداء كلية إعداد المعلمين.

وأجرى أجاتي (D'Agatti,2007) دراسة هدفت إلى تقصي المحاسبية، ومراقبة العلاقات بين الأفراد في مختلف المستويات الهرمية داخل مؤسسات التعليم العالي، والتعرف إلى كيفية تمكن الأفراد في كل مستوى من مراقبة وتقييم ومساءلة الأفراد عن أدائهم. وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: أن نظام المحاسبية في التعليم العالي يوجه ويدار من خلال الأكاديميين القادرين على فرض سلطتهم لتقييم ورصد الأداء، وأن عمليات التقييم غالباً ما تخضع لأمور شخصية، ومهنية، وعملية، لتجنب الصدامات المباشرة، وهذه المراقبة تخضع لمصالح أصحاب المصلحة الخارجيين، ومجالس إدارة الجامعة، والطلاب، وأعضاء هيئة التدريس، خاصة عندما يعملون بطريقة المجموعة.

كما أجرى بلجير (Billger,2007) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين لوائح الحوافز في قوانين

وأنظمة وتعليمات النظام التعليمي، واستجاباتهم نحو المساءلة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: ضرورة تطوير لوائح الحوافز (المكافآت والعقوبات) في قوانين وأنظمة النظام التعليمي في الولاية، وإلى وجود ارتباط إيجابي بين التقويم والمحاسبية التربوية، فكلما زاد التقويم زادت المساءلة.

وأجرى جوديث (Judith,2011) دراسة استخدمت المنهج الوصفي الوثائقي، وهدفت إلى مواجهة تحديات المحاسبية التعليمية والتحصيل الطلابي بالجامعات في الولايات المتحدة، من خلال تطبيق الاعتماد الأكاديمي، فقد أصبحت المحاسبية التعليمية، والتحصيل العلمي للطلاب، تحديات كبيرة تواجه الجامعات بالولايات المتحدة على مدى العقد الماضي، وترجع تلك التحديات ليس فقط لقيم وهياكل الجامعات، وإنما ترجع إلى تطبيق اللامركزية، وتنوع التعليم بتلك الجامعات. وقد تناولت الدراسة النظر في كيفية اعتماد الجامعات بالولايات المتحدة على حد سواء، وذلك لتطبيق المحاسبية التعليمية بالجامعة، بشكل جيد، ومواجهة التحديات التي تعترض تطبيقها، وكذلك الانتباه إلى تحقيق التحصيل العلمي للطلاب.

٧-٣- تعليق عام على الدراسات السابقة:

ويلاحظ من الدراسات السابقة أنها كانت تجمع بين الجانب النظري التحليلي، والجانب النظري، والميداني معاً، وتؤكد هذه الدراسات إجمالاً على الجوانب التالية:

- أن المحاسبية التعليمية أصبحت اتجاهاً عالمياً تسعى إلى تطبيقه كافة الدول لتحسين جودة الأداء بالمؤسسات التعليمية، بحيث تلبي حاجات الطلاب، وأعضاء هيئة التدريس، والمجتمع ككل.
- أن المحاسبية التعليمية تساعد على تحسين الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس، وزيادة إنتاجيتهم العلمية.
- أن نظام المساءلة، والمحاسبة، يؤدي إلى زيادة جودة العملية التعليمية سواء من جانب أعضاء هيئة التدريس، أو الإدارة الجامعية، التي بمجرد تفعليها لهذا النظام، وهذا ينعكس إيجابياً على الأداء والسلوك داخل الجامعة.
- تنوع هذه الدراسات من حيث جوانب التركيز والتطبيق، فمنها ما رصد الواقع، ومنها ما ركز على تناول جوانب المحاسبية التعليمية، وخصائصها، ونماذجها، ووسائلها، ومتطلباتها، ومعوقاتها، وغيرها.

- برغم من أهمية المحاسبية التعليمية، إلا أن تطبيقها في التعليم بشكل عام، والجامعات بشكل خاص لم يتم على قدر هذه الأهمية.

- استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسات على اختلافها في تدعيم الإطار النظري، كما أمكن الاستفادة منها في إعداد أداة الدراسة.

- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تناولت واقع إدراك أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للمحاسبية التعليمية.

ثامناً: الإطار النظري:

٨-١- المحاسبية التعليمية في الجامعات:

يعد مفهوم المحاسبية التعليمية أحد المفاهيم التي لقيت اهتماما بالغ الأهمية من جانب كثير من التربويين خلال الستينيات والسبعينيات من القرن العشرين، وقد بدأت استخدامات هذا المفهوم في الولايات المتحدة الأمريكية في أواخر الستينيات، ثم مالبث أن انتقل منها إلى بريطانيا، وغيرها، من الدول الأوربية في بداية السبعينيات، ومفهوم المحاسبية ليس من المفاهيم ذات الأصل التربوي، ولكن تمت استعارته من مجالات الصناعة، والاقتصاد، والتجارة، ويستخدمه بعض المهتمين في التربية تحت اسم المحاسبية التعليمية.(جورج، ٢٠١١)

ومصطلح Accountability يعني المحاسبية كما يعني المسؤولية أو المساءلة، وهو يرادف معاني عديدة في اللغة الإنجليزية منها Capacity ، Accountableness، Amenableness، Amenability، ويشمل مصطلح Accountability الصفات التالية: Answerable، Accountable.(ATA,1995: 1)(السيد، ٢٠٠٧، ص: ٢٧٨)

ويشير البعض إلى أن مصطلح Accountability يعني التفسيرية، كما يعني المسؤولية، وأيضاً يعنى الالتزام.(عبدالحميد، ٢٠٠٣، ص: ٣٨)، كما أن المحاسبية لها معاني عديدة منها: قابلية الإجابة Answerability، وقابلية التغيير Changeability، واستحقاقية اللوم Culpability، والمسؤولية القانونية Liability، وقابلية الفهم Comprehensibility، وقابلية الشرح أو التفسير Explainability، وقابلية التوضيح Intelligibility، وقابلية الاستنتاج أو الفهم Understandability.(Klaus,2000: 49)

ويشير المعنى اللغوي للمحاسبية التي هي من الفعل حاسب، أي ناقشه الحساب وذلك في معناها العام Account أو بمعناها الخاص Accountability التي

تعني المحاسبة عن أعمال معينة نتيجة مسؤولية الفرد عن أدائها مما يجعله عرضة للمحاسبية. وقد تخرج لمعنى التفتيش من الفعل: فتش بمعنى سأل عنه واستقصاه وبمعنى: يخصها ليعرف مدى ما تبع في إنجازها من دقة واهتمام. واصطلاحاً: هي العملية التي يمكن بواسطتها السيطرة على الممارسات التعليمية، وأنشطتها، وتوجيهها في المسار الصحيح، الذي يقود إلى تحقيق الأهداف المرجوة، وهي وسيلة واستراتيجية في آن معاً. وهي استراتيجية تساعد وتسرع في التغيير التربوي، للتمكن من اتخاذ قرارات تربوية صائبة.(رضوان، ٢٠١٠، ص: ١٣٧-١٣٨)

ومفهوما المحاسبية والمسؤولية ليسا مترادفين، بل إن المحاسبية تتضمن المسؤولية، كما إن المسؤولية غالباً ما تسبق المحاسبية، فمثلاً: محاسبية أعضاء هيئة التدريس تعني مسؤوليتهم عن أدائهم، كما تعني قيام المسؤولين بمحاسبتهم عما يقومون بأدائه من أعمال وإشعارهم بمستوى هذا الأداء، وذلك من خلال تقييم هذه الأعمال.(أبو العلا، ٢٠١٣، ص: ٦٤)

وليست المحاسبية بجوانبها المختلفة وأبعادها وعملياتها جميعاً تحقيقاً أو محاكمة، بل هي مجموعة من العمليات والأساليب التي يتم بمقتضاها التحقق من أن الأمور تسير وفقاً لما هو مخطط لها قدر المستطاع، وذلك بأن يتم الأداء ضمن الأطر التي حددتها الأهداف وفق المعايير المتفق عليها للوصول بالنظام إلى مستوى متميز من الكفاية والفاعلية، دون تسيب، أو إهدار.

والمحاسبية بمعناها التربوي الحديث لا تعني إلحاق الضرر بالأشخاص، أو المؤسسات، ولا تعني إجراء المحاكمات، وتعنيف الأشخاص، بل تعني التوجيه والتعاون، وحسن الإفادة من الخبرات النافعة، وتبادلها، ووضع ذلك في إطار إنساني يستند إلى القيم الأخلاقية القائمة على العدالة، والمساواة، بما يكفل تحسين الكفايات التعليمية بتحسين القائمين عليها.(الجارودي، ٢٠١١، ص: ٧٤-٧٥)، وبذلك فالمحاسبية مبدأ يحكم كل عمل يؤدى، وكل سلوك يمارس.

والمحاسبية التعليمية في الجامعات هي نظام لقياس الأداء التعليمي للجامعات يمكن من خلاله التأكد من سلامة الأهداف وسياسات القبول والخطط والبرامج الدراسية، وتقويم الطلاب، وينتهي بتقديم تقارير محاسبية تسهم في توكيد الجودة التعليمية، وتحسين إنتاجيتها، وزيادة الكفاءة، والفاعلية التعليمية للجامعات.(عبدالحميد، ٢٠٠٣)

وهي تعني أيضاً ضمان وحدة أو مؤسسة ما لمساهميها بأن تقدم تعليماً ذا جودة عالية. ولما كانت

المؤسسات الجامعية مسؤولة مسؤولية تامة عن تقديم نوعية متميزة من التعليم للطلاب، فإن الأمر يقتضي ضرورة وجود نوع من الرقابة على التعليم، مستنداً على استخدام مجموعة من المعايير الموضوعية، للحكم على فعالية أداء الجامعات، وهذا يتوفر في وجود نظم للمحاسبية التعليمية تعمل بمثابة نظام جديد لمراقبة الأعمال الجامعية.(أبو العلا، ٢٠١٣)، وعليه فإن المحاسبية تعني تقويم الأداء بالجامعة وقياس نتائج العملية التعليمية عن طريق استخدام معايير موضوعية، يمكن من خلالها تحقيق مخرجات متميزة ومتفوقة.

ولذا تعد المحاسبية التعليمية أداة رئيسية في أي عمليات إصلاح تجري لتحسين العمل التعليمي، وهي تعد خياراً من خيارات التطوير، والإصلاح، التي تواكب التوجهات العالمية، والتي ترى ضرورة وضع آليات فاعلة للمراقبة، تحدد بشكل واضح لمن تكون المحاسبة في العملية التعليمية، وكيف تكون؟ولأي شيء تكون؟ وهي تقوم على التحقق من جودة كل مكونات العملية التعليمية _ المدخلات، العمليات، المخرجات_ وبما أن عضو هيئة التدريس من أهم مدخلات الجامعة؛ فلابد من الاهتمام بتحسين أدائه ليتحقق في النهاية جودة الأداء الجامعي. وانطلاقاً من الدور المحوري لعضو هيئة التدريس الجامعي، وتأثيره المباشر على التعليم الجامعي، فقد تزايد الاهتمام بضرورة محاسبته على حسن أدائه لما كلف به من أعمال، وذلك بعد أن أحتل تقويم وتطوير الأستاذ الجامعي مكان الصدارة بين أهداف التعليم الجامعي.

والمحاسبية التعليمية لعضو هيئة التدريس تعني أن يتحمل العضو مسؤولية مستوى الأداء والإنجاز الذي أحرزه مع الطلاب، وكذلك مستوى الأداء في مجال البحث العلمي، وخدمة المجتمع، أي أن المحاسبية تكون على أساس النتائج المتحققة، والأهداف المخططة مسبقاً، وقياس نسبة ما تحقق منها في مجالات التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع. وتتكون المحاسبية التعليمية لعضو هيئة التدريس من شقين أساسيين؛ يتمثل الأول في المحاسبية المهنية، والأخلاقية، وهي الحكم على سلوكيات وأخلاقيات أعضاء هيئة التدريس، والقدرة على أداء أعمالهم بكفاءة، وجودة عالية. وأما الثاني فيتمثل في المحاسبية الفنية، وهي النظر إلى المؤسسة الجامعية باعتبارها مؤسسة اقتصادية تحقق ربحاً مادياً، يتضح في مستوى أداء المخرجات التعليمية، ومدى ملاءمتهم لسوق العمل. (حسن، ٢٠٠٩)، وهناك أيضاً المحاسبية الإدارية، والتي

تتمثل في أن عرض المعلومات والبيانات المحاسبية على فترات دورية مناسبة، بشكل يمكن الإدارة من اتخاذ القرارات التي تضمن تحقق أقصى أداء لأعضاء هيئة التدريس، وتحديد مسؤولياتهم، ومجابهة المشكلات المختلفة التي تواجههم، وأيضا المحاسبية الاجتماعية، والتي تتمثل في مسؤولية أعضاء هيئة التدريس أمام المجتمع عن النتائج التعليمية، وعن مستوى أداء وإنجاز الطلاب ومستوى أدائهم في سوق العمل. (حسن، ٢٠٠٩)

٨-٢- أهداف المحاسبية التعليمية في الجامعات ومبادئها:

إن المحاسبية التعليمية تعمل على تحقيق هدفين رئيسيين أحدهما العمل على الحفاظ على الأداء العام للمؤسسة التعليمية وتحسينه والارتفاع بجودته، وثانيهما يتعلق بالكشف عن نقاط الضعف في أداء عضو هيئة التدريس، والقيود، والمعوقات التي تحول دون تحقيق الأهداف، وعلاج السلبيات وتلافيها من جهة أخرى، ولذا فالمحاسبية التعليمية في الجامعات عمل مهم وحاسم في تقويم أداء عضو هيئة التدريس وتجويده. وهذا يقودنا إلى القول بأن المحاسبية التعليمية هي آلية من آليات جودة التعليم وهي تهدف إلى تطوير التعليم من خلال هيئة مسؤولة عن مراقبة الجودة، ومراجعة ومحاسبة المسؤولين في ضوء معايير تضعها الهيئات المنظمة من أجل التحسين المستمر، كما يمكن القول بأن المحاسبية تشكل جهداً قوياً كأداة لتطوير وإصلاح التعليم، كما أنها قوة رئيسية لتحسين الأداء لكل من الطلاب وجميع العاملين في مجال التعليم الجامعي.(رضوان، ٢٠١٠؛حسن، ٢٠٠٩؛ الجمال، ٢٠٠٨؛ناصف، ٢٠٠٨)

وتستند المحاسبية التعليمية في الجامعات على عدة مبادئ رئيسية هي: التقييم، الشمولية، الالتزام، الشفافية، البساطة، توجيه الأداء، التكامل والتوازن، التحفيز، الاستمرارية، الموضوعية والواقعية، المرونة حيث تتطلب المحاسبية التعليمية أن تكون مرنة وسهلة الفهم بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس والمسؤولين بالجامعة، وهذا يتطلب أن تكون المعايير المستخدمة في المحاسبية مرنة ومفهومة، ولديها القدرة على التكيف مع ظروف العمل المتغيرة بالجامعة، وأن تضمن المحاسبية اقتراح البدائل وتحديد انسب الطرق لمعالجة الانحرافات ومنع حدوثها مستقبلا. (الجاوردي، ٢٠١١؛ رضوان، ٢٠١٠؛ محمد، ٢٠٠٩؛ أحمد، ٢٠٠٦؛ المهدي ، ٢٠٠٤)

وتطبيق المحاسبية التعليمية في الجامعات يتطلب تحديد القواعد التي تستند إليها والتي تكمن في إدراك

الطبيعة التي يجب أن تكون عليها المحاسبية من ناحية وفي إدراك سماتها المميزة لها من ناحية ثانية، ويمكن تحديدها فيما يلي:

- المحاسبية ذات طبيعة خلقية؛ لأنها تعكس التزاما نابعاً من الالتزام الذاتي الذي يقطعه عضو هيئة التدريس على نفسه في أدائه التعليمي نتيجة لقوة ضميره الرقيب عليه، والخشية من الله سبحانه وتعالى من أن يقع في أخطاء تعليمية توجب عليه المحاسبة، وتوجد لديه قيما تعليمية تحقق أهداف العملية التعليمية كقيم المشاركة، والتعاون، وإذكاء روح الشعور بالمسؤولية والشفافية، والمبادأة، والتجويد والإتقان والحرص على المراقبة والتقييم المستمر.

- المحاسبية التعليمية ذات طبيعة دينية، لأن لها أصولاً دينية ثابتة في القرآن الكريم مثل قوله تعالى: ﴿ وَقِفُوهُمْ إِنَّهُم مَّسْئُولُونَ ﴿٢٤﴾ ﴾ ، والسنة النبوية تؤكد المحاسبية في قول الرسول صلى الله عليه وسلم: "لا تزول قدما عبد مؤمن حتى يسأل عن أربع: عن عمره فيما أفناه، وعن شبابه فيما أبلاه، وعن علمه ماذا عمل به، وعن ماله من أين اكتسبه وفيما أنفقه".

- المحاسبية التعليمية ذات طبيعة علمية، باعتمادها على ما تفرزه النظريات العلمية المختلفة، وما تتوصل إليه الدراسات، والأبحاث في هذا الميدان من قواعد ومبادئ حاكمة وتوجيهات وغايات مستهدفة، وأدوات تفعل من قدرتها في تطوير العملية التعليمية بناء على أسس علمية.

- المحاسبية ذات طبيعة فنية، حيث تتطلب من القائمين عليها نوعاً من الخبرة في مواجهة المواقف التي تتطلبها المحاسبية، بحيث يتم التحرك خلالها وفق ما تمليه من فنون وأصول، وما تفرضه من مسؤوليات وقوانين.

- المحاسبية ذات طبيعة علاجية ووقائية، وذلك أن المحاسبية أداة وقاية لتجنب الوقوع في الخطأ، وعلاج في التغلب على الخطأ. وإنه من أجل الوقاية يفضل استخدام المحاسبية في التعليم، ومن أجل العلاج يفضل منهج في المحاسبية يتسم بالخصوصية.(أبو العلا، ٢٠١٣)

٨-٣- العلاقة بين المحاسبية التعليمية، وتقويم الأداء الأكاديمي لعضو هيئة التدريس:

التقويم شرط أساسي لعملية المحاسبية، ولا يمكن القيام بعملية الحساب دون امتلاك بيانات للتقويم ليزيد من عمق عملية المحاسبية، والتي تمثل قبول المسؤولية، فيما يتعلق بتحقيق النواتج المرجوة في التعليم، حيث تسمح بيانات التقويم بالقيام بعملية المحاسبية من قبل المسؤولين عن تلك العملية. وبدون

التقويم لا يمكن تطوير البرامج، وبدون المحاسبية يكون إحداث التطوير ضعيفاً.

والتقويم في علاقته بالمحاسبية له نمطان هما التقويم الخارجي، والذي يشير إلى تقويم أداء المؤسسة من خلال أفراد متخصصين لا ينتمون إليها، والتقويم الداخلي والذي يشير إلى تقويم أداء المؤسسة من خلال أفراد ينتمون إليها. والمحاسبية في ارتباطها بتقويم الأداء على مستوى الجامعة، يتضح في التحديد الواضح لأهداف الأداء، ووضع معايير لقياس هذا الأداء، كما تستخدم تقارير الأداء كآلية من المحاسبية لتحديد مدى قرب الجامعة، أو بعدها عن المعايير. وتساعد قياسات الأداء في تحسين أداء الطالب، والجامعة، وزيادة إنتاجيتها، وتكون المحاسبية ضماناً للأداء الجيد، فالمحاسبية ليست أداة لإلقاء اللوم، ولكنها أداة لتحسين التعليم وجودته، وتحسين أداء كل من الطالب وعضو هيئة التدريس.

والعلاقة بين المحاسبية التعليمية وتقويم الأداء الأكاديمي لعضو هيئة التدريس تتم في ضوء أربعة محاور هي:

- معدلات الأداء الأكاديمي وفيه يتم تقويم أعضاء هيئة التدريس بالاستناد لمدى قدرتهم على إنجاز الأعمال المحددة لهم.
- الصفات الشخصية التي تتصل مباشرة بشخصية عضو هيئة التدريس وخصائصه، أو التي تتصل بالعمل كقدرته على الإنتاج ودقته في الأداء وحرصه على مصلحة الجامعة التي يعمل بها، وقدرته على تحسين وسائل العمل التعليمي.
- الأهداف، وفيه يعمد القائمون على أمر المحاسبية إلى تحديد الأهداف التي يتم على أساسها تقويم أداء عضو هيئة التدريس حسب الفترة الزمنية المحددة وطبقاً لأية مواصفات أخرى.
- الفعالية العامة، حيث يتعدى حدود التفاصيل الدقيقة ليركز على الغايات العليا التي تنشدها الجامعة.

ولكي يحقق التقويم الفائدة المرجوة منه في المحاسبية التعليمية يجب أن يتم المزج بين التقويم الداخلي والخارجي في صورة تكاملية لا انفصالية، سواء اتخذ شكل التقويم الذاتي الذي يتم بواسطة خبراء ميدانيين بناءً على أوامر من الإدارة، أو شكل التقييم الخارجي بواسطة خبراء خارجيين لمراقبة الأعمال، أو شكل التقويم الداخلي بواسطة مكاتب التدقيق أو إدارات التوجيه. ومن المبدأ السابق، يتبين وجود ارتباط بين المحاسبية والاعتماد، وعليه يمكن النظر إلى المحاسبية بأنها نظام الفحص الداخلي

للجامعة، وهو جزء من الاعتماد الكلي، الذي يشترط أن تهتم الجامعات بتقويم ذاتها من الداخل، وذلك من خلال وجود وحدة متخصصة في هذا المجال داخل الجامعة، أو تكوين فرق عمل تكون مهمتها تحليل الجامعة كنظام تعليمي، وتحديد جوانب القوة، أو الضعف في كل مجال من مجالات عملها، وذلك في ضوء عدد من المعايير، والمؤشرات والأدلة، وقواعد التقدير ذات العلاقة بكل أداء، أو ممارسة في كل من تلك الجوانب.

وبناءً على ذلك، أصبحت المحاسبية تتم بشكل دائم في إطار مؤسسي من خلال استمرار أداء فرق العمل ووحدات الفحص والتقييم الداخلي لمهامهم، والتي تتضمن بالضرورة كل ما يتعلق بالجوانب المالية والإدارية والأكاديمية، وغيرها، وعليه فإن مبدأ محاسبة الذات قبل محاسبة الآخرين والذي يعد جزءًا أساسياً من نظام الاعتماد؛ قد أتاح للجامعات إمكانية التغلب على بعض الجوانب الحساسة في موضوع المحاسبية.وقد أدى تطبيق نظام المحاسبية التعليمية من خلال نظام الاعتماد، إلى زيادة ثقة كل من الرأي العام، وأولياء الأمور، والساسة، والاقتصاديين، والطلاب، ودافعي الضرائب عموماً في الجامعات التي تحصل على الاعتماد وضمان الجودة، حيث اطمأن الجميع إلى أن ما تحصل عليه الجامعة من أموال إنما يتم التصرف فيه بأساليب مناسبة، يترتب عليها تحقيق الجودة والتميز.Jackson (في أبو العلا، ٢٠١٣)

ومما سبق يتبين أن المحاسبية التعليمية في الجامعات هي أحد مداخل تقويم الأداء، حيث تهدف إلى تحسين الأداء الجامعي، وتطويره، وتجويده بشكل عام، وعضو هيئة التدريس بشكل خاص، كما أن المحاسبية التعليمية تتضمن إصدار الأحكام وفقاً لمعايير محددة تعمل على متابعة أداء جميع العاملين في الجامعة، والإحاطة بسلوكياتهم، وتحسين جودة مدخلات وعمليات ومخرجات العملية التعليمية، للوصول إلى الجودة، والإتقان، والتميز، والتفرد.

ومن هنا فإن محاسبية أعضاء هيئة التدريس على أدائهم الأكاديمي له عدة فوائد تعود على الجامعة وهي:

- توفير الانضباط التربوي العام في جميع مكونات المنظومة الجامعية.
- تقويم الأداء التدريسي ودوره في تحسين الأداء لعضو هيئة التدريس، وتطويره، وتشخيص جوانب القوة، ونقاط الضعف.
- تحسين الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في القاعات الدراسية.

- تزويد عضو هيئة التدريس بنوع من التغذية الراجعة التي تمكنه من تشخيص جوانب القوة ونقاط الضعف في أدائه التدريسي.

- تزويد الإداريين من رؤساء الأقسام، وعمداء الكليات، بالمعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات الإدارية المتعلقة بالنواحي الوظيفية لعضو هيئة التدريس.

- تزويد الطلاب بالمعلومات التي تساعدهم في اختيار المقررات الدراسية وأعضاء هيئة التدريس.

- تكوين قاعدة علمية بحثية جيدة عن التدريس الجامعي باعتباره إحدى وظائف الجامعة الرئيسية.

- تحسين الأداء البحثي لعضو هيئة التدريس والاستمرار فيه، وتحقيق درجات عالية من الجودة والتميز والابتكارية في مجال البحث العلمي، يستطيع أن يصل بجامعته إلى مستوى الجودة والتميز في المجالات المختلفة مما يجعلها تسهم بدور بارز في حركة البحث العلمي، والاكتشافات العلمية الحديثة، وينعكس إيجابيا على تدريسه الجامعي، وخدمته للجامعة، والمجتمع في شتى المجالات.(حسن، ٢٠٠٩م)

- مكافحة أشكال الفساد في مجال التعليم الجامعي: ولا يعني الفساد ابتزاز المال العام، وإنما غياب عضو هيئة التدريس عن الجامعة، والدروس الخصوصية، أو الغياب عن الجامعة للعمل في مجال آخر من أجل كسب المال، نظراً لتدني الأجور. (الوفد اليمني، ٢٠٠٩)

تاسعاً: إجراءات الدراسة الميدانية:

٩-١-أهداف الدراسة الميدانية:

تم إجراء دراسة ميدانية هدفت إلى تشخيص واقع إدراك أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للمحاسبية التعليمية، وتعرف المعوقات التي تحول دون نشر المحاسبية التعليمية في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية، بجامعة الإمام محمد ابن سعود الإسلامية، والتوصل إلى الآليات المقترحة لتنمية إدراك أعضاء هيئة التدريس، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للمحاسبية التعليمية.

٩-٢- مجتمع، وعينة الدراسة:

بناءً على حدود الدراسة المذكورة سابقاً، فقد شمل مجتمعها كافة أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية والبالغ عددهم (١٢٢) عضو هيئة تدريس في العام الجامعي ١٤٣٥-١٤٣٦هـ، كما في الجدول رقم (١).

جدول رقم (١) عدد أفراد مجتمع الدراسة.

القسم	عدد الأعضاء
أصول التربية	٢٧
المناهج وطرق التدريس	٥٦
الإدارة والتخطيط التربوي	٣١
التربية الخاصة	٨
المجموع	١٢٢

المصدر: الاتصال التلفوني المباشر مع مكاتب رؤساء ووكلاء هذه الأقسام.

ونظراً لأن الدراسة الميدانية طبقت على مجتمع الدراسة، كاملاً، فإن عينة الدراسة هي مجتمع الدراسة.

وبعد تطبيق الاستبانة على أفراد عينة الدراسة، استعادت الباحثة (٨٩) استبانة فقط من أصل (١٢٢) استبانة أي بنسبة ٧٣٪ من مجموع المجتمع.

والجدول رقم (٢) يوضح توزيع ووصف أفراد عينة الدراسة الذين أجابوا على أداة الدراسة من خلال المعلومات الشخصية لهم كما يلي:

الجدول رقم (٢): يبين توزيع أفراد عينة الدراسة الذين أجابوا على أداة الدراسة وفقاً للجنس والقسم والدرجة العلمية وسنوات الخبرة.

المعلومات الشخصية											
الجنس			القسم			الدرجة العلمية			سنوات الخبرة		
الجنس	التكرار	النسبة (٪)	القسم	التكرار	النسبة (٪)	الدرجة العلمية	التكرار	النسبة (٪)	سنوات الخبرة	التكرار	النسبة (٪)
ذكر	٦٠	٦٧.٤	أصول التربية	٢١	٢٣.٦	أستاذ	٥	٥.٦	أقل من ٦ سنوات	١٨	٢٠.٢
أنثى	٢٩	٣٢.٦	المناهج وطرق التدريس	٤٥	٥٠.٦	أستاذ مشارك	٣٩	٤٣.٨	٦-أقل من ١٠ سنوات	٣٠	٣٣.٧
			الإدارة والتخطيط التربوي	١٩	٢١.٣	أستاذ مساعد	٤٥	٥٠.٦	١٠-أقل من ١٥سنة	٢٧	٣٠.٣

تابع الجدول رقم (٢).

المعلومات الشخصية											
الجنس			القسم			الدرجة العلمية			سنوات الخبرة		
الجنس	التكرار	النسبة (٪)	القسم	التكرار	النسبة (٪)	الدرجة العلمية	التكرار	النسبة (٪)	سنوات الخبرة	التكرار	النسبة (٪)
			التربية الخاصة	٤	٤.٥				أكثر من ١٥سنة	١٤	١٥.٧
المجموع	٨٩	١٠٠	المجموع	٨٩	١٠٠	المجموع	٨٩	١٠٠	المجموع	٨٩	١٠٠

يتضح من الجدول رقم (٢) ما يلي:

- أن نسبة الذكور من أفراد عينة الدراسة الذين أجابوا على أداة الدراسة بلغت ٦٧.٤٪، بينما كانت نسبة الإناث٣٢.٦٪.

- أن ٥٠.٦٪ من أفراد عينة الدراسة الذين أجابوا على أداة الدراسة من قسم المناهج وطرق التدريس، يليهم ٢٣.٦٪ من قسم أصول التربية، يليهم ٢١.٣٪ من قسم الإدارة والتخطيط التربوي، يليهم ٤.٥٪ من قسم التربية الخاصة.

- أن ٥٠.٦٪ من أفراد عينة الدراسة الذين أجابوا على أداة الدراسة كانت درجتهم العلمية أستاذاً مساعداً، يليها من كانت درجتهم العلمية أستاذاً مشاركاً بنسبة ٤٣.٨٪، ثم من كانت درجتهم العلمية أستاذاً بنسبة ٥.٦٪.

- أن ٣٣.٧٪ من أفراد عينة الدراسة الذين أجابوا على أداة الدراسة كانت خبرتهم الوظيفية من٦- أقل من ١٠سنوات، يليها من تتراوح خبرتهم الوظيفية من ١٠-أقل من١٥ سنة بنسبة ٣٠.٣٪، ثم من كانت خبرتهم أقل من ٦ سنوات بنسبة ٢٠.٢٪، بينما حصلت من كانت خبرتهم ١٥ سنة فأكثر على أقل نسبة ١٥.٧٪.

٩-٣- أداة الدراسة:

تم القيام ببناء استبانة تكونت من أربعة أجزاء، تناول الأول منها خصائص أفراد المجتمع؛ وتناول الثاني عبارات تشخيص واقع إدراك أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للمحاسبية التعليمية، وتناول الثالث عبارات المعوقات التي تحول دون نشر المحاسبية التعليمية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتناول

الرابع الآليات المقترحة لتنمية إدراك أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للمحاسبية التعليمية، واشتمل الجزء الثاني على (١٩)عبارة، بينما اشتمل الجزء الثالث على (٢٠) عبارة.

٩-٣-١- صدق الأداة:

استخدمت الدراسة أسلوبين للتحقق من صدق الأداة هما:

٩-٣-١-١- الصدق الظاهري:

قامت الباحثة بعرض الاستبانة على مجموعة من المتخصصين في التربية، للاسترشاد بآرائهم حول التعليمات الموجهة للأعضاء، وبياناتها الأولية، وانتماء عبارات الاستبانة إلى أجزائها ومحاورها، وجودة صياغة كل عبارة، ومناسبة التدريج للاستبانة، واقتراح ما يرونه مناسباً من عبارات، أو أي توجيهات أخرى. وتم تحليل آراء المحكمين على الاستبانة وعباراتها، وأشارت الآراء إلى إجراء بعض التعديلات عليها تمثلت في الآتي: تعديل صياغة بعض العبارات، حذف بعض العبارات، كذلك أشار البعض إلى إضافة بعض الكلمات، وحذف كلمات أخرى من العبارات بهدف توضيحها.

حيث كانت الاستبانة في صورتها المبدئية مكونة من أربعة أجزاء بإجمالي (٤٤) عبارة، وبعد عرضها على المحكمين وإجراء التعديلات أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من أربعة أجزاء بإجمالي (٣٩) عبارة. وانتهت آراء المحكمين إلى شبه اتفاق على الاستبانة، وعباراتها، وتراوحت نسبة الاتفاق بين (٨٠-٩٠٪) على أدوات الدراسة، وعبارتها بعد إجراء التعديلات المطلوبة.

٩-٣-١-٢- صدق الاتساق الداخلي:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة تم تطبيقها ميدانياً، وتم حساب معامل الارتباط (بيرسون) لمعرفة الصدق الداخلي للأداء حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للجزء الذي تنتمي إليه العبارة كما يوضح ذلك الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣): يبين معامل ارتباط بيرسون لكل عبارة من عبارات الجزء الثاني والثالث من الاستبانة والجزء الذي تنتمي إليه.

الجزء الثاني				الجزء الثالث			
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠.٤٠٣**	١١	٠.٦١٢**	١	٠.٥٢٨**	١١	٠.٥٩٦**
٢	٠.٧٠٦**	١٢	٠.٤٨٧*	٢	٠.٦٢١**	١٢	٠.٦٣٤**
٣	٠.٥٢٩**	١٣	٠.٦٧٣*	٣	٠.٨١١**	١٣	٠.٧٠٠**
٤	٠.٧٣١**	١٤	٠.٨٣٣**	٤	٠.٧٣٣**	١٤	٠.٧١٢**
٥	٠.٦٦١**	١٥	٠.٧٧٩**	٥	٠.٥٣٤**	١٥	٠.٦٣١**
٦	٠.٨٦٤**	١٦	٠.٧٢٥**	٦	٠.٥٢٣**	١٦	٠.٥٩٤**
٧	٠.٦٨٧**	١٧	٠.٧٨٠**	٧	٠.٤٨٨**	١٧	٠.٦٧١**
٨	٠.٦٥٩**	١٨	٠.٥٢٥**	٨	٠.٧٣٧**	١٨	٠.٦٤٦**
٩	٠.٤٨٢**	١٩	٠.٦٦٥**	٩	٠.٦٤٣**	١٩	٠.٥٥٦**
١٠	٠.٥٣٤**			١٠	٠.٦٨٧**	٢٠	٠.٤٧٨**

يتضح من الجدول رقم (٣) أن جميع عبارات أجزاء الاستبانة ذات علاقة إيجابية، وهي جميعها دالة عند مستوى (٠.٠١، و٠.٠٥)، مما يشير إلى أن جميع العبارات صادقة فيما تقيسه، وتمثل الجزء الذي تنتمي إليه، وتحقق خاصية الصدق الداخلي للاستبانة.

٩-٣-٢- ثبات الأداة:

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) تم استخدام (معادلة ألفا كرونباخ) (Cronbach's Alpha (α)) للتأكد من ثبات أداة الدراسة، والجدول رقم (٤) يوضح معاملات ثبات أداة الدراسة.

الجدول رقم (٤): يبين معاملات ثبات أجزاء الاستبانة.

المحور	معامل لثبات
واقع إدراك أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للمحاسبية التعليمية	٠.٧٤

المحور	معامل لثبات
المعوقات التي تحول دون نشر المحاسبية التعليمية في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	٠.٨٣

ويتضح من الجدول رقم (٤) أن قيم معاملات ثبات أجزاء الاستبانة مرتفعة، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

٩-٤- المعالجة الإحصائية:

تم التحليل باستخدام الحزمة الإحصائية (SPSS)، والأساليب الإحصائية التالية:

- معامل ارتباط بيرسون: لحساب صدق الاستبانة.
- معامل ثبات ألفا كرونباخ: لحساب ثبات الاستبانة.
- الجداول التكرارية: لحساب النسبة المئوية لكل عبارة تحت كل جزء، وترتيبها حسب معدلاتها، ولتحديد درجة الموافقة على كل عبارة من العبارات تم استخدام طريقة الأوزان النسبية للمقياس ذي الثلاث درجات.
- اختبار t و تحليل التباين الأحادي (ANOVA) واختبار (scheffe) لتعرف الفروق ذات الدلالة الإحصائية –إن وجدت– بين استجابات أفراد عينة الدراسة، فيما يتعلق بعبارات الاستبانة تعزى لمتغيرات الدراسة.

عاشراً: النتائج والمناقشة:

تحليل النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما واقع إدراك أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للمحاسبية التعليمية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات، والنسب المئوية لإجابات أفراد الدراسة، فكانت النتائج كما يوضحها جدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥): يبين استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع إدراك أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للمحاسبية التعليمية.

م	العبارة		درجة الموافقة			المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			نعم	لا أدري	لا			
١	تؤدي المحاسبية التعليمية إلى حدوث تغيير في إنتاجية الجامعات.	ك	٧٠	٨	١١	٢.٦٦	٠.٦٩٠	٧
		٪	٧٨.٧	٩	١٢.٣			
٢	تسهم المحاسبية التعليمية في زيادة كفاءة وفاعلية العملية التعليمية بالكلية.	ك	٧٢	١٠	٧	٢.٧٣	٠.٥٩٩	٤
		٪	٨٠.٩	١١.٢	٧.٩			
٣	تهدف المحاسبية التعليمية إلى تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس.	ك	١٠	٢٣	٥٦	١.٤٨	٠.٦٩٣	١٥
		٪	١١.٢	٢٥.٨	٦٢.٩			
٤	توجد علاقة قوية بين المحاسبية التعليمية وتحسين مخرجات العملية التعليمية.	ك	٦٩	٩	١١	٢.٦٥	٠.٦٩٣	٨م
		٪	٧٧.٥	١٠.١	١٢.٤			
٥	تقوم المحاسبية التعليمية بناء على نتائج تقويم أداء عضو هيئة التدريس.	ك	١٥	٩	٦٥	١.٤٤	٠.٧٦٨	١٦
		٪	١٦.٩	١٠.١	٧٣			
٦	تحقق المحاسبية التعليمية جودة العمليات التعليمية دون المدخلات.	ك	١٠	٦٧	١٢	١.٩٨	٠.٤٩٩	١٠
		٪	١١.٢	٧٥.٣	١٣.٥			
٧	تسهم تقارير المحاسبية التعليمية في توكيد جودة العملية التعليمية في الكلية.	ك	٩	٧٣	٧	٢.٠٢	٠.٤٢٦	٩
		٪	١٠.١	٨٢	٧.٩			
٨	يترتب على المحاسبية التعليمية مزيداً من المراقبة على العمل التعليمي.	ك	٣٥	١٢	٤٢	١.٩٢	٠.٩٣٢	١١
		٪	٣٩.٣	١٣.٥	٤٧.٢			
٩	تسهم المحاسبية التعليمية في التغلب على المشكلات التنموية التي تواجه المجتمع.	ك	٦٨	١٢	٩	٢.٦٦	٠.٦٥٦	٦
		٪	٧٦.٤	١٣.٥	١٠.١			
١٠	تسبق المحاسبية التعليمية المسؤولية التي يتحملها عضو هيئة التدريس عن مستوى أدائه.	ك	٣٤	١٢	٤٣	١.٩٠	٠.٩٣٠	١٢
		٪	٣٨.٢	١٣.٥	٤٨.٣			

م	العبارة		درجة الموافقة			المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			نعم	لا أدري	لا			
١١	تبدأ المحاسبية التعليمية من أعلى الرتب الوظيفية إلى قاعدتها.	ك	٦٩	٩	١١	٢.٦٥	٠.٦٩٣	م٨
		٪	٧٧.٥	١٠.١	١٢.٤			
١٢	تتم الرقابة والمحاسبية التعليمية في نفس الوقت أثناء سير العمل.	ك	٦٩	٩	١١	٢.٦٥	٠.٦٩٣	م٨
		٪	٧٧.٥	١٠.١	١٢.٤			
١٣	يتم إخفاء المعلومات والبيانات باعتبارهما من أسرار العمل في المحاسبية التعليمية.	ك	٣٤	١١	٤٤	١.٨٩	٠.٩٣٥	١٣
		٪	٣٨.٢	١٢.٤	٤٩.٤			
١٤	يوجد ارتباط بين المحاسبية التعليمية ونظام الفحص الداخلي في الكلية.	ك	٧١	١٠	٨	٢.٧١	٠.٦٢٥	٥
		٪	٧٩.٨	١١.٢	٩			
١٥	تعتمد المحاسبية التعليمية على الشفافية في توافر المعلومات بشكل فوري عما تفعله الجامعة، الكلية، والقسم.	ك	٧٣	١٢	٤	٢.٧٨	٠.٥١٧	٢
		٪	٨٢	١٣.٥	٤.٥			
١٦	تشمل المحاسبية التعليمية كافة الأنشطة والعمليات والنتائج بعد نهاية الأداء.	ك	٧٢	١٢	٥	٢.٧٥	٠.٥٤٩	م٣
		٪	٨٠.٩	١٣.٥	٥.٦			
١٧	تعتمد المحاسبية التعليمية على مبدأ الاستمرارية في عمليات التفاعل بين مدخلات العملية التعليمية ومخرجاتها.	ك	٧٢	١٢	٥	٢.٧٥	٠.٥٤٩	م٣
		٪	٨٠.٩	١٣.٥	٥.٦			
١٨	تختلف المحاسبية التعليمية عن التزام المؤسسة التعليمية بالتعهدات التي قطعتها على نفسها من أجل التغيير للأفضل.	ك	١٥	١٧	٥٧	١.٥٣	٠.٧٧٠	١٤
		٪	١٦.٩	١٩.١	٦٤			
١٩	تقوم المحاسبية التعليمية على مبدأ التناسق والتوازن بين جميع جوانب العملية التعليمية.	ك	٧٣	١٣	٣	٢.٧٩	٠.٤٨٨	١
		٪	٨٢	١٤.٦	٣.٤			
المتوسط الحسابي العام = ٢.٣١، الانحراف المعياري العام =٠.٢٥٥								

من خلال النتائج الموضحة من الجدول رقم (٥) يتضح:

- أن النسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة يدركون أن المحاسبية التعليمية تقوم على مبدأ التناسق والتوازن بين جميع جوانب العملية التعليمية، وأنها تعتمد على الشفافية في توافر المعلومات بشكل فوري عما تفعله الجامعة-الكلية والقسم- ، وأنها تشمل كافة الأنشطة والعمليات والنتائج بعد نهاية الأداء، وأنها تعتمد على مبدأ الاستمرارية في عمليات التفاعل بين مدخلات العملية التعليمية، ومخرجاتها، وأنها تسهم في زيادة كفاءة وفاعلية العملية التعليمية بالكلية، وأنه يوجد ارتباط بين المحاسبية التعليمية، ونظام الفحص الداخلي في الكلية، وأن المحاسبية التعليمية تسهم في التغلب على المشكلات التنموية التي تواجه المجتمع، وأن المحاسبية التعليمية تؤدي إلى حدوث تغيير في إنتاجية الجامعات، وأنه توجد علاقة قوية بين المحاسبية التعليمية وتحسين مخرجات العملية التعليمية، وأن المحاسبية التعليمية تبدأ من أعلى الرتب الوظيفية إلى قاعدتها، وأن الرقابة والمحاسبية التعليمية تتم في نفس الوقت أثناء سير العمل، حيث بلغت المتوسطات الحسابيةلها على التوالي(٢.٧٩)، و(٢.٧٨)، و(٢.٧٥)، و(٢.٧٣)، و(٢.٧١)، و(٢.٦٦)، و(٢.٦٦)، و(٢.٦٥)، وهي متوسطات تقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي (من ٢.٣٤ إلى ٣) وهي الفئة التي تشير إلى خيار "نعم" على أداة الدراسة.

- أن النسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة لا يدركون أن المحاسبية التعليمية تحقق جودة العمليات التعليمية دون المدخلات، وأنه يترتب على المحاسبية التعليمية مزيدٌ من المراقبة على العمل التعليمي، وأن المحاسبية التعليمية تسبق المسؤولية التي يتحملها عضو هيئة التدريس عن مستوى أدائه، وأنه يتم إخفاء المعلومات والبيانات باعتبارهما من أسرار العمل في المحاسبية التعليمية، حيث بلغت المتوسطات الحسابية لها على التوالي (١.٩٨)، (١.٩٢)، (١.٩٠)، (١.٨٩)، وهي متوسطات تقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثي (من ١.٦٦ إلى أقل من ٢.٣٤) وهي الفئة التي تشير إلى خيار "لا أدري" على أداة الدراسة.

- أن النسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة لا يدركون أن المحاسبية التعليمية تختلف عن التزام المؤسسة التعليمية بالتعهدات التي قطعتها على نفسها من أجل التغيير للأفضل، وأن المحاسبية التعليمية تهدف إلى تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس، وأن

المحاسبية التعليمية تقوم بناء على نتائج تقويم أداء عضو هيئة التدريس، حيث بلغت المتوسطات الحسابية لها على التوالي (١.٥٣)، (١.٤٨)، (١.٤٤)، وهي متوسطات تقع في الفئة الأولى من فئات المقياس الثلاثي (من ١ إلى أقل من ١.٦٦) وهي الفئة التي تشير إلى خيار "لا " على أداة الدراسة.

في ضوء نتائج استجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات جزء واقع إدراك أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للمحاسبية التعليمية اتضح أن النسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة لا يدركون معظم عبارات المحاسبية التعليمية المتعلقة بمفهومها، وأهدافها ومبادئها، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٢.٣١). وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة الجارودي(٢٠١١م) والتي توصلت إلى أن هناك ضبابية في مفهوم المحاسبية لدى أعضاء هيئة التدريس، والقيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية. وتختلف عن دراسة حسن(٢٠٠٩م) والتي أوصت بأن تطبيق المحاسبية يعد أمراً أساسياً للحكم على مدى فعالية الجامعة في أداء رسالتها وتحقيق أهدافها، وكذلك للحكم على أداء أعضاء هيئة التدريس، وما يقومون به من أدوار ومسؤوليات مستندة إلى فلسفة مؤداها أن المراقبة المستمرة للأداء يساعد على توفير الانضباط التربوي العام في جميع مكونات المنظومة التعليمية.

السؤال الثاني: ما المعوقات التي تحول دون نشر المحاسبية التعليمية في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد الدراسة فكانت النتائج كما يوضحها جدول رقم (٦).

الجدول رقم (٦): يبين استجابات أفراد عينة الدراسة حول المعوقات التي تحول دون نشر المحاسبية التعليمية في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

م	العبارة		درجة الموافقة			المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة	متوسطة	ضعيفة			
١	غياب مفهوم المحاسبية التعليمية في أذهان القائمين والمعنيين بالمحاسبية التعليمية مما يعد عائقاً يحول دون الإقناع بأبعاد المحاسبية التعليمية.	ك	٤٤	١٢	٣٣	٢.١٢	٠.٩٢٧	١٤
		٪	٤٩.٤	١٣.٥	٣٧.١			
٢	تضارب وازدواج وغموض في مسؤوليات واختصاصات العاملين في جهاز المحاسبية التعليمية، وهذا يؤدي الى عدم وضوحها بل وتكررها وبالتالي ضياعها بين هؤلاء العاملين.	ك	٦٨	٢٠	١	٢.٧٥	٠.٤٥٩	٦م
		٪	٧٦.٤	٢٢.٥	١.١			
٣	يقابل التوجيه باعتباره وسيلة من وسائل المحاسبية التعليمية العديد من المشكلات المرتبطة بتحديد الأخطاء الشكلية والروتينية.	ك	٦٨	٢٠	١	٢.٧٥	٠.٤٥٩	٦م
		٪	٧٦.٤	٢٢.٥	١.١			
٤	تفتقر التقارير باعتبارها وسيلة من وسائل المحاسبية التعليمية إلى الموضوعية وتخضع لاعتبارات شخصية وتوضع من على المكاتب دون النزول إلى الميدان.	ك	٤٦	٧	٣٦	٢.١١	٠.٩٥٩	١٦
		٪	٥١.١	٧.٩	٤٠.٤			
٥	المغالاة في الملاحظة كوسيلة من وسائل المحاسبية التعليمية مما يسبب مضايقات للمعنيين بالمحاسبية مما يدفعهم إلى الاعتقاد بأنها عدم ثقة بهم.	ك	٦٤	٢٤	١	٢.٧١	٠.٤٨٢	٩
		٪	٧١.٩	٢٧	١.١			

م	العبارة		درجة الموافقة			المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة	متوسطة	ضعيفة			
٦	تعدد أجهزة المحاسبية التعليمية على المستوى اللامركزي، مما أدى إلى تكرار المسؤوليات والاختصاصات وتضارب قراراتها.	ك	١٠	٧٩	٠	٢.١١	٠.٣١٨	١٥
		٪	١١.٢	٨٨.٨	٠			
٧	تدني ثقافة الجودة والاعتماد والمحاسبية التعليمية لدى أعضاء هيئة التدريس والعاملين بالجامعة.	ك	٦٣	١٧	٩	٢.٦١	٠.٦٦٨	١١
		٪	٧٠.٨	١٩.١	١٠.١			
٨	تخوف أعضاء هيئة التدريس من مبدأ المحاسبية وقلة تعودهم عليها.	ك	٦٩	٢	١٨	٢.٥٧	٠.٨١٠	١٢
		٪	٧٧.٥	٢.٢	٢٠.٢			
٩	تخوف بعض أصحاب النفوذ من فقدان بعض صلاحياتهم.	ك	٨٠	٩	٠	٢.٩٠	٠.٣٠٣	٤
		٪	٨٩.٩	١٠.١	٠			
١٠	صعوبة اختيار القائمين بالمحاسبية التعليمية.	ك	٧٩	١٠	٠	٢.٨٩	٠.٣١٨	٥
		٪	٨٨.٨	١١.٢	٠			
١١	قصور البرامج التدريبية للقائمين بالمحاسبية التعليمية.	ك	٨١	٨	٠	٢.٩١	٠.٢٨٨	٣
		٪	٩١	٩	٠			
١٢	غياب العلاقات الإنسانية بين القائمين بالمحاسبية التعليمية والعاملين في الجامعة.	ك	١٤	٧٥	٠	٢.١٦	٠.٣٦٦	١٣
		٪	١٥.٧	٨٤.٣	٠			
١٣	قلة البيانات والمعلومات التي تساعد القائمين على المحاسبية التعليمية لوضع محكات التقويم.	ك	٦٦	٢٣	٠	٢.٧٤	٠.٤٤٠	٧م
		٪	٧٤.٢	٢٥.٨	٠			
١٤	غياب الحافز للتطوير والتحسين.	ك	٨٣	٦	٠	٢.٩٣	٠.٢٥٢	٢م
		٪	٩٣.٣	٦.٧	٠			
١٥	انخفاض مستوى الوعي بأهمية المحاسبية التعليمية في الجامعة.	ك	٦٤	٢٣	٢	٢.٧٠	٠.٥٠٩	١٠
		٪	٧١.٩	٢٥.٨	٢.٢			

م	العبارة		درجة الموافقة			المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة	متوسطة	ضعيفة			
١٦	تعقد الإجراءات والروتين في إنجاز المعاملات.	ك	٨٣	٦	٠	٢.٩٣	٠.٢٥٢	٢م
		٪	٩٣.٣	٦.٧	٠			
١٧	المجاملات وما يترتب عليها من ضغط اجتماعي.	ك	٨٦	٣	٠	٢.٩٧	٠.١٨١	١
		٪	٩٦.٦	٣.٤	٠			
١٨	تفتقد الجامعة إلى الأفراد الذين لديهم درجة عالية من الحماسة والشفافية والصراحة في تطبيق المحاسبية التعليمية.	ك	٦٨	١٨	٣	٢.٧٣	٠.٥١٧	٨
		٪	٧٦.٤	٢٠.٢	٣.٤			
١٩	عدم توفر نظام معلوماتي جيد لتوصيل المعلومات بين الأقسام وبينها وبين الجامعة.	ك	٦٦	٢٣	٠	٢.٧٤	٠.٤٤٠	٧م
		٪	٧٤.٢	٢٥.٨	٠			
٢٠	نظام الإدارة المركزية المعمول بها في الجامعة يعطل تطبيق المحاسبية التعليمية.	ك	١٢	٢٧	٥٠	١.٥٧	٠.٧٢١	١٧
		٪	١٣.٥	٣٠.٣	٥٦.٢			
المتوسط الحسابي العام = ٢.٥٩، الانحراف المعياري العام =٠.٢٣١								

من خلال النتائج الموضحة من الجدول رقم (٦) يتضح:

- أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على المعوقات التي تحول دون نشر المحاسبية التعليمية في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمتوسط حسابي عام (٢.٥٩ من ٣) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي (من ٢.٣٤ إلى ٣) وهي الفئة التي تشير إلى خيار "كبيرة" على أداة الدراسة.

- أن هناك تفاوتاً في موافقة أفراد عينة الدراسة على المعوقات التي تحول دون نشر المحاسبية التعليمية في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية حيث تتراوح متوسطات موافقتهم على المعوقات ما بين (٢.٩٧ إلى ١.٥٧) وهي متوسطات تتراوح ما بين الفئات الأولى والثانية والثالثة من فئات المقياس الثلاثي واللاتي تشير إلى (كبيرة، متوسطة، ضعيفة) على أداة الدراسة مما يوضح التفاوت في موافقة أفراد عينة الدراسة على

المعوقات حيث يتضح من النتائج أن وجهة نظر أفراد عينة الدراسة على المعوقات بدرجة كبيرة تتمثل في العبارات رقم (١٧، ١٤، ١١، ٩، ١٠، ٢، ٣، ١٣، ١٨، ٥، ١٥، ٧، ٨). وهذه النتائج تتفق مع نتائج دراسة وداد المعجل (٢٠٠٩م) والتي توصلت إلى أن من أهم المعوقات التي تحد من تطبيق المحاسبية التعليمية: انخفاض مستوى الوعي بأهمية المحاسبية في التعليم، وتعقد الإجراءات والروتين في إنجاز المعاملات، والمجاملات، وما يترتب عليها من ضغط اجتماعي.كما تتلاقى مع دراسة حسن(٢٠٠٩م) والتي أوصت بالعمل على توفير دورات تدريبية –بصورة دورية– تشمل ضمن برامجها معلومات تفصيلية حول قواعد وأحكام المحاسبية التعليمية، والاعتماد على مقاييس موضوعية متنوعة لتقويم أداء الأستاذ الجامعي مع ضرورة معرفته بهذه المقاييس، وهدفها ومحتواها، والعمل على توفير الدخل المناسب لأعضاء هيئة التدريس، والمناخ المناسب داخل الجامعة الذي يساعدهم على تطوير أدائهم بشكل مستمر. ودراسة الشخيبي (٢٠٠٥م).

- أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على أربعة من المعوقات التي تحول دون نشر المحاسبية التعليمية في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تتمثل في العبارات رقم (١٢، ١، ٣، ٤).

- أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة ضعيفة على العبارة رقم (٢٠) وهي "نظام الإدارة المركزية المعمول بها في الجامعة يعطل تطبيق المحاسبية التعليمية" بمتوسط (١.٥٧).وتختلف هذه النتيجة عما أوصت به دراسة الشخيبي(٢٠٠٥م) والتي أكدت على صعوبة تطبيق المحاسبية وجني ثمارها المرغوبة لكل من المجتمع، والأفراد، وسوق العمل، في ظل ممارسة الإدارة المركزية على مستوى الجامعة، ومن ثم فإن الإدارة اللامركزية التي تمنح إدارة الكلية كماً كبيراً من المرونة والحرية، تساعدها في تحقيق أهدافها بالطرق والأساليب التي تناسب ظروفها وإمكاناتها.

السؤال الثالث: ما التصور المقترح لتنمية المحاسبية التعليمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد ابن سعود الإسلامية؟

أظهرت هذه الدراسة عدداً من النتائج المهمة التي يمكن عرض ملخصها على النحو التالي:

- في ضوء نتائج استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول عبارات جزء واقع إدراك أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية

بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للمحاسبية التعليمية اتضح أن النسبة الأعلى من أفراد مجتمع الدراسة لا يدركون معظم عبارات المحاسبية التعليمية المتعلقة بمفهومها وأهدافها ومبادئها.

- في ضوء نتائج استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول عبارات المعوقات التي من الممكن أن تحول دون نشر المحاسبية التعليمية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية اتضح أن النسبة الأعلى من أفراد مجتمع الدراسة موافقون عليها بدرجة كبيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٢.٥٩ من ٣).

وفي ضوء التحليل النظري والميداني لجوانب الدراسة المختلفة، وما أسفرت عنه من نتائج يمكن تقديم تصور مقترح لتنمية المحاسبية التعليمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وفيما يلي أهم جوانب هذا التصور:

أ) فلسفة التصور المقترح:

تقوم فلسفة التصور المقترح على تنمية المحاسبية التعليمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد ابن سعود الإسلامية، حيث أكدت الأدبيات النظرية أن المحاسبية التعليمية في الجامعات هي أحد مداخل تقويم الأداء، حيث تهدف إلى تحسين الأداء الجامعي وتطويره وتجويده بشكل عام وأداء عضو هيئة التدريس بشكل خاص في مجالات التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، كما أن المحاسبية التعليمية تتضمن إصدار الأحكام وفقاً لمعايير محددة تعمل على متابعة أداء جميع العاملين في الجامعة والإحاطة بسلوكياتهم، وتحسين جودة مدخلات وعمليات ومخرجات العملية التعليمية للوصول إلى الجودة والإتقان والتميز والتفرد.

ب) أهداف التصور المقترح:

يهدف التصور المقترح إلى تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتطويره، وتجويده وذلك لتطوير أداء الجامعة في خدمة مجتمعها المحلي، وذلك من خلال:

- تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في مجالات التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، والتعرف على جوانب القوة، ونقاط الضعف.
- الكشف عن إبداعات أعضاء هيئة التدريس في مجالات التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، ومكافأتهم عليها لتحقيق الجودة في العمل.
- اكتشاف الأخطاء، والمشكلات التي يقع فيها

أعضاء هيئة التدريس، ومعالجتها، والعمل على تلافيها مستقبلاً.

ج) المبادئ الحاكمة للتصور المقترح:

-الشمولية، بحيث تستهدف المتغيرات والعوامل ذات الصلة بالعملية التعليمية بعناصرها المختلفة.

-الاستمرارية، فلا ينبغي للمحاسبية أن تتوقف نتيجة صعوبات، أو ضغوطات داخلية أو خارجية.

-استخدام أدوات محاسبية فعالة تستند إلى الصدق، والموضوعية، وسهولة الاستخدام.

-حرية المشاركة، حيث ينبغي أن يشارك في المحاسبية كل من له علاقة بالعملية التعليمية بما في ذلك الطالب.

د) الأسس التي يقوم عليها التصور المقترح:

يقوم التصور المقترح على عدة أسس من أهمها:

نشر ثقافة المحاسبية التعليمية بين جميع أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتوضيح أن غرضها الأساسي هو تحسين الأداء، وتجويده، وليس تصيد الأخطاء، وتوقيع العقوبات.

- أن يفهم كل فرد في النظام التعليمي الجامعي أهداف المحاسبية التعليمية، والأساليب المتبعة في تطبيقها.

- أن يسبق عملية تطبيق المحاسبية التعليمية فترة إعداد وتخطيط للأنشطة، والممارسات التعليمية، وتوفير المتطلبات الأساسية لأعضاء هيئة التدريس.

- أن تضع الجامعة عند تطبيق المحاسبية التعليمية أحكاماً وضوابط وقرارات يمكن تطبيقها، وتنفيذها بسهولة.

-أن تكون المحاسبية التعليمية لأعضاء هيئة التدريس مرنة قابلة للتعديل والتغيير طبقاً لتغير ظروف النظام التعليمي من مختلف جوانبه.

- يجب أن يعد برنامج المحاسبية مسبقاً لتحسين أداء أعضاء هيئة التدريس في مجالات التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع.

- تطوير الأدوات والأساليب المستخدمة في تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس، وتحديد الجوانب والممارسات التي تستلزم المساءلة والمحاسبة.

- أن يكون نظام المحاسبية التعليمية فعالاً، ومقبولاً، من جانب أعضاء هيئة التدريس، وأن يشارك الجميع في تصميمه، ووضع أساليبه.

هـ)آليات التصور المقترح:

بعد تفريغ إجابات مجتمع الدراسة عن السؤال المفتوح الذي ذيلت به الاستبانة، يمكن استعراض آليات التصور المقترح الواردة في إجابات أفراد عينة الدراسة مرتبة تنازلياً حسب الأكثر تكراراً كالتالي:

- العمل على تأصيل مفهوم المحاسبية التعليمية بشكل واضح في الجامعة، وتوضيح شكل دائرته الواسعة التي لا تقف عند حدود تقويم الأداء، وبناء ثقافة المحاسبية التعليمية بمفهومها الشامل لدى الجميع.
- اعتماد معايير علمية لتطبيق المحاسبية التعليمية ضمن استراتيجيات خطة التطوير الشامل للجامعات في المملكة العربية السعودية.
- جعل المحاسبية جزءاً لا يتجزأ من النظام الجامعي.
- إسناد مسؤولية المحاسبية التعليمية لجهة مستقلة ضماناً للشفافية والعدالة.
- إنشاء قاعدة بيانات تحوي كافة البيانات الخاصة بالمحاسبية التعليمية.
- وضع خطة عمل شاملة لتنمية إدراك أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام للمحاسبية التعليمية.
- وضع معايير واضحة، ومحددة، وأدلة إجرائية لتحديد الواجبات والعقوبات.
- تعديل اللوائح والأنظمة في التعليم العالي لتتضمن كافة الأنظمة التي تضمن تطبيق المحاسبية التعليمية.
- أن تكون إجراءات المحاسبية واضحة ومعلنة لجميع الأطراف التعليمية.
- العمل على توفير دورات تدريبية -بصورة دورية- تشمل ضمن برامجها معلومات تفصيلية حول ماهية وقواعد وأحكام المحاسبية التعليمية بالجامعة.
- تحديد مسؤوليات أعضاء هيئة التدريس في مجالات التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، ووضع أسس ثابتة في هذه الجوانب قبل اللجوء إلى المحاسبية، مع التأكيد على الشفافية في عرض المعلومات والبيانات من جانب الأعضاء من ناحية، والإدارة من ناحية أخرى.
- الاعتماد على مقاييس موضوعية متنوعة لتقويم أداء عضو هيئة التدريس مع ضرورة معرفته بهذه المقاييس وهدفها ومحتواها.
- ضرورة المساواة بين أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم عند تطبيق إجراءات المحاسبية

التعليمية، وعدم تمييز بعضهم على بعض بسبب القرابة، أو الوساطة، أو غيرها.

- توقيع جزاءات متدرجة على أعضاء هيئة التدريس في حالة الاستمرار في تكرار المخالفات، وعدم تحسين أدائهم في مجالات التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع.
- العمل على توفير الدخل المناسب لأعضاء هيئة التدريس والمناخ المناسب داخل الجامعة الذي يساعدهم في تطوير أدائهم بشكل مستمر.
- ضرورة اتباع الأساليب الودية مع أعضاء هيئة التدريس في معالجة أخطائهم وتحسين أدائهم قبل تطبيق إجراءات المساءلة والمحاسبة الرسمية.
- الإدراك بأن تطبيق أنظمة المحاسبية التعليمية على الجميع، ومن أجل الجميع، وتهدف نحو تحسين الأداء إلى الأفضل.
- اعتماد التقارير الدورية حول مستوى الأداء كنواة لعملية التقييم.
- إعداد الكوادر المؤهلة لقيادة برامج، وأنشطة المحاسبية التعليمية في الجامعات.
- ضرورة اهتمام الجامعة بتوعية منسوبيها بالتوصيف الوظيفي الخاص بالمهام الأكاديمية والإدارية المحددة لكل وظيفة.
- سن لوائح وأنظمة للحوافز تدعم تطبيق المحاسبية التعليمية في الجامعات.

و) متطلبات تطبيق التصور المقترح:

- توفير الإمكانيات المالية والمادية والرعاية الصحية والاجتماعية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس.
- نشر ثقافة المحاسبية التعليمية بين أعضاء هيئة التدريس من خلال برامج تدريبية على آليات وإجراءات المحاسبية، باعتبارها أداة إصلاح ودية للمصلحة العامة وليس أداة للقهر والاستبداد والتبعية.
- توفير البيئة الجامعية المناسبة لأعضاء هيئة التدريس لتطبيق المحاسبية التعليمية في مجالات التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع.
- العمل على بناء المعايير والمؤشرات الخاصة بالأداء الجامعي مع تحديد وحدات قياسها، بحيث يمكن الاستناد إليها في تنفيذ المحاسبية التعليمية بالجامعة.
- إصدار القوانين والتشريعات اللازمة لتفعيل المحاسبية التعليمية في كافة عناصر الأداء الجامعي.
- الالتزام بمبدأ الشفافية التامة في نشر البيانات، والمعلومات الدقيقة، والتفصيلية، عن أعضاء هيئة التدريس، وإعلامهم بها، وأن يتوفر

لديهم الوعي الكافي بالنتائج غير المقصودة، والإبلاغ غير الكافي للنتائج.

- التزام رؤساء الأقسام والمسؤولين بالجامعة بتطبيق مبدأ المحاسبية التعليمية عند كتابة التقارير الدورية عن أعضاء هيئة التدريس بالقسم.

- ربط تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس على الأقل في الجزء المتعلق بقياس أداء الطالبة بنظام المكافآت والجزاءات، بحيث يتم تنفيذه من قبل لجان المتابعة الخارجية مع إعطاء بعض الصلاحيات لوحدة المحاسبية الداخلية بتنفيذه بموضوعية.

الخاتمـــــة

توصيات ومقترحات الدراسة:

- ضرورة نشر ثقافة المحاسبية التعليمية التي ترتكز على الشفافية بين أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام.
- توفير الآليات والوسائل التي تسهم في نشر ثقافة المحاسبية التعليمية بين أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام.
- إنشاء قاعدة بيانات تحوي كافة البيانات الخاصة بالمحاسبية التعليمية في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- التغلب على المعوقات التي من الممكن أن تحول دون نشر المحاسبية التعليمية في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
- توفير الآليات المقترحة لتنمية إدراك أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للمحاسبية التعليمية.
- بناء نظام، ومنهجية واضحة للمحاسبية التعليمية في الجامعة، يمكن من خلاله تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس.
- الاستفادة من خبرات وتجارب الدول التي طبقت المحاسبية التعليمية في الجامعات.
- إجراء دراسات حول إدراك أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية الأخرى للمحاسبية التعليمية؛ بغية تفعيلها ، ورفع أدائهم إلى الأفضل.

المصادر والمراجـــع

المصادر والمراجع العربية:

- أبو العلا، سهير عبداللطيف.(٢٠١٣). *المحاسبية التعليمية كما يدركها أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بأسوان*. مجلة الثقافة والتنمية، مصر، ١٤، (٧٢)، ٤٥-١١٧.
- أحمد، حنان إسماعيل.(٢٠٠٦). *المحاسبية وعلاقتها بتقويم جودة الأداء المدرسي من منظور تخطيطي*. مجلة مستقبل التربية العربية، ١٢(٤٢)، ٩-١٥١.
- الجاوردي، ماجدة إبراهيم.(٢٠١١). واقع المحاسبية التعليمية في الجامعات السعودية. المجلة السعودية للتعليم العالي، السعودية، ٦(٥)، ٧١-٩٣.
- الجمال، رانيا عبدالمعز.(٢٠٠٨).دراسة مقارنة لنظم المحاسبية في كل من أستراليا وإنجلترا ونيوزيلندا وإمكانية الإفادة منها في مصر. مجلة التربية، مصر، ١١(٢٣)، ١٥-٨٣.
- جورج، جورجت دميان.(٢٠١١). تطبيق المحاسبية التعليمية مدخل لتحقيق الجودة في التعليم قبل الجامعي. مجلة كلية التربية المنصورة، مصر، ٧٥(٣٠)، ٣٠٣-٤٠٧.
- الجيار، سهير على، (٢٠١١)، *المحاسبية الأخلاقية في المؤسسات التربوية الواقع والمأمول*، ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي التاسع عشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، التعليم والتنمية البشرية في دول قارة أفريقيا، مصر، ٣٩١-٣٩٤.
- الحارثي، عبدالله صالح.(٢٠٠٨). بناء أنموذج للمساءلة التربوية في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية. (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة مؤتة، عمان).
- حسن، ماهر أحمد.(٢٠٠٩). المحاسبية التعليمية كمدخل لرفع الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية. مجلة كلية التربية بأسيوط، مصر، ٢٥(١)، ٤٧-١٠٤.
- الخريف، أحمد ناصر.(٢٠٠٨). المحاسبية في الإدارة المدرسية: تصور مقترح للتطبيق بالمملكة العربية السعودية. (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض).
- رضوان، وائل وفيق.(٢٠١٠). المحاسبية التعليمية مدخل لتحقيق الاعتماد بمؤسسات التعليم قبل الجامعي.مجلة القراءة والمعرفة، مصر، ٨(١٠٣)، ١٣٠-١٥٦.

- السيد، فاطمة محمد، (٢٠٠٧)، نظام المحاسبية واعتماد جودة مؤسسات التعليم، ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثامن للتربية، جودة واعتماد مؤسسات التعليم العام في الوطن العربي، مصر، ١(٥)، ٢٧٧-٢٨٥.
- الشخيبي، علي السيد.(٢٠٠٥). المحاسبية والتقويم سبل التميز والإبداع في التعليم العالي، ورقة مقدمة إلى المؤتمر العاشر للوزراء والمسؤولين عن التعليم العالي، التميز والإبداع في التعليم العالي، ١٠٠-١٤٥.
- شهاب، مفيد، (١٧-١٨ديسمبر٢٠٠٢)، كلمة مفتاحية، ورقة مقدمة إلى المؤتمر القومي السنوي التاسع -العربي الأول-لمركز تطوير التعليم الجامعي، شأن التعليم الجامعي عن بعد: رؤية مستقبلية، دار الضيافة، جامعة عين شمس، القاهرة.
- عبدالنبي، سعاد بسيوني.(٢٠٠١). بحوث ودراسات في نظم التعليم.ط١. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- محمد، أحمد شحاته.(٢٠٠٤). تصور مقترح لآليات المحاسبية التعليمية: مدخل لجودة التعليم العام المصري. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، مصر، ٣(١٧).
- محمد، سيد سعد.(٢٠٠٣). دراسة مقارنة لنظام المحاسبية التعليمية في الجامعات المصرية وجامعات بعض الدول الأجنبية. (رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة).
- المعجل، وداد عبدالعزيز.(٢٠٠٩).تصور مقترح لتطبيق المحاسبية التعليمية في نظام التعليم العام في المملكة العربية السعودية. (رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض).
- المهدي، مجدي صلاح.(٢٠٠٤). المساءلة التعليمية في مصر بين إشكالية التنظير وممارسات التطبيق في ضوء خبرات بعض الدول. مجلة كلية التربية، المنصورة، مصر، ١(٤٥)، ٣-٩٧.
- ناصف، مرفت صالح.(٢٠٠٨). المحاسبية وتطوير الأداء بالمدرسة الثانوية: دراسة مقارنة في مصر وإنجلترا والولايات المتحدة الأمريكية. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر، ٣٢(٣)، ٢٢١-٣١٤.
- الوفد اليمني.(٢٠٠٩).المحاسبية في التعليم.مجلة التربية، البحرين، ٨(١١٤)، ٢٣٣-٢٣٨.

References

- Abdulnabi, Suad Bassiouni. (2001). *Researches and studies in the education systems(in Arabic).* 1st . ed., Cairo. Library of Zahra al-Sharq.
- Abul-Ela, SuhairAbdulatif. (2013). *Educational Accounting as Perceived by Teaching Staff Members, College of Education in Aswan(in Arabic).* Culture and Development Magazine, Egypt, 14, (72), 45- 117.
- Ahmed, Hanan Ismail (2006). *Accounting and its relation to the school performance quality assessment from the planning perspective(in Arabic).* Arab Education Future Journal, 12 (42), 9- 151.
- Altbach, Philip G. (1991). *Patterns in Higher Education Devlopment: Towards the Year 2000.* Prospects, XXI (.2),189-201..
- ATA Software. (1995). *ATA Software AL-Matarjum AL-Arabey*. ATA Software Technology Limited 1995,London.
- Billger, Sherrilyn.(2007).*Principles as agents? Investigating accountability in the compensation and performance of school principles.* Forthcoming in industrial and labor relation review. Eric.ED.761147.
- D'Agati, John.(2007). *Accountability and Control within the Hierarchy of Higher Education Institution (Unpublished ph.D.* Dissertation, New York state University, New York).
- Feldman, Phillip. (2005). Faculty Performance Reviews: Accountability in Teacher Education, Education, 135(3),627-712.
- George, Georgt Demian. (2011). *Educational Accounting Application as an Introduction to acheive educational quality in pre-university education.* Journal of the College Education in al-Mansoorah, 75 (30), 303 - 407.
- Al-Harthy, Abdullah Saleh. (2008). *Model Building for Educational Accountability in the Ministry of Education in Saudi Arabia(in Arabic).* (Unpublished MA Thesis, College of Education, Mutah University, Oman).
- Hassan, Maher Ahmed. (2009). *Educational Accounting as an Introduction to Raise the Academic Productivity of the teaching staff members at Egyptian universities(in Arabic).* College of Education in Assiut, Egypt. 25 (1), 47 – 0104
- Aljamal, Rania Abdalmaz. (2008). *Comparing Study of accounting systems in Australia, England and New Zealand and the possibility of taking advantage of them in Egypt(in Arabic).* Education magazine, Egypt, 11 (23), 15 - 83.
- Al-Jaorda, Magda Ibrahim.(2011). *The Realty of Educational Accounting in the Saudi universities(in Arabic).* Saudi Higher Education Magazine, Saudi Arabia, 6 (5), 71- 93.
- Al-Jayar, Suhair Ali, (2011), *Ethical Accounting in the Educational Institutions reality and Expectation(in Arabic),* a submitted paper submitted to the Nineteenth Academic Conference of the Egyptian Society of Comparative Education and Educational Administration, Education and Human Development in the Countries of the African Continent, Egypt, 391 - 394.
- Judith, Eaton S.(2011).U.S. *Accreditation: Meeting the Challenges of Accountability and Student Achievement.* Council for Higher Education Accreditation: Evaluation in Higher Education, 1-20.
- Al-Khalif, Ahmed Nasser. (2008). *Accounting in the school management: aproposed conception to be applied in the Kingdom of Saudi Arabia(in Arabic).* (Unpublished MA Thesis, College of Education, King Saud University, Riyadh).
- Klaus,Hufner. (2000). Accountability. In Philip G.Altbach (Editor), 212 (49),4-8.
- Al-Mahdi, Magdy Salah. (2004). *Educational Accountability in Egypt between Problematic Theory and Application Practicing in the Light of Some Countries Experiences(in Arabic).* College of Education Magazine, Man sour, Egypt, 1 (45) 0.3 to 97.
- Al-Maejal, Wedad Abdulaziz. (2009). *A proposed conception Educational Accounting Applicaiton in the Public Education System in Saudi Arabia(in Arabic).* (Unpublished MA Thesis, Department of Educational Management, College of Education, King Saud University, Riyadh).
- Mohammed, Ahmed Shehata. (2004). *A proposed conception for education alaccounting mechanisms: an introduction to the Egyptian Public Education Quality(in Arabic).* Research in Education and Psychology Magazine, Egypt, 3 (17).
- Muhammad, Syed Saad. (2003). *A Comparing Study among the Educational Accounting System in the Egyptian Universities and The Universities of Some Foreign Countries(in Arabic).*

(Unpublished Ph.D. thesis, Department of Comparative Education and Educational Administration, College of Education, Ein Shams University, Cairo).

- Nasef, Mervat Sale. (2008). *Accounting and Performance Development at High Schools: Comparing Study between Egypt(in Arabic),* England and the United States of America. College of Education, Ein Shams University, Egypt, 32 (3), 221 - 314.
- Radwan, Wael Wafeeq. (2010*). Educational Accounting an Introduction to Achieve Accreditation of the Pre-University Education alI nstitutions(in Arabic).* Reading and knowledge magazine, Egypt, 8 (103), 130 - 156.
- Alsayed, Fatima Mohammed, (2007*), the accounting system and the Educational Institutions Quality Accreditation(in Arabic),* a submitted paper to the eighth Academic Conference on Education, The Quality and Accreditation of the Public Educational institutions in the Arab world, Egypt, 1 (5), 277 - 285.
- Al-Shakhibi, Ali Alsayed. (2005). *Accounting and Assessment as Ways to Excellence and Innovation in Higher Education(in Arabic),* Submitted paper to the tenth Conference of Ministers and Officials for Higher Education, Excellence and Innovation in Higher Education 100 - 145.
- Shehab, Mufid, (17 to 18 December 2002*), opening word(in Arabic),* submitted to the ninth Annual Arab National Conference – the first of University Education Development Centre, university distance education Affair: future view, guesthouse, Ein Shams University, Cairo.
- Terry ,Page G. Thomas , J.B. (1979).*International Dictionary of Education(in Arabic).* The English Language Book Society and Kogan Page, London.
- Yemeni Delegation. (2009). *Accounting in education. Education Magazine(in Arabic),* Bahrain, 8 (114), 233 - 238.

استبدالات القراءة: نحو مفاهيم استراتيجية

إسماعيل شكري (*)

جامعة جازان

(قدم للنشر في ٢٥/ ٦/ ١٤٣٦ هـ ؛ وقبل للنشر في ١٣/ ١١/ ١٤٣٦ هـ)

ملخص البحث : يمكن اعتبار قراءة النص الأدبي أو الخطاب بشكل عام هندسة وتخطيطا استراتيجيين للتأويل، حيث تقتضي كل قراءة رصينة الانسجام مع موضوعها ومع منهاجيتها كذلك . فتتمثل حدود المفاهيم المركزية المهيمنة وآفاقها بشكل ظاهر أوخفي على خطاب النقد المعاصر الحافل بتفاعل استبدالات فلسفية معرفية، وهي: استبدال الأطر التي تحوي النسق المقولي، واستبدال المقصدية التي تحفز العوالم الممكنة، ناهيك عن استبدال التعيين الذي ينشط آلية التشاكل البلاغية. فالقراءة، بهذا المعنى، عملية ذهنية مركبة تساهم في إعادة بناء انسجام العالم، وليست مجرد ترف أو لعباً لغوياً... تلك هي الاستبدالات الأساس المهيمنة على الدرسين البلاغي والنقدي المعاصرين؛ مثل تحليل لايكوف وإيكو وجماعة مو لخطابات شعرية وبلاغية يومية أو بصرية، فكيف تتمفصل علاقات التنافذ والتفاعل بين أصولها المعرفية ومفاهيمها الإجرائية اللسانية والبلاغية ؟

الكلمات المفتاحية: التأويل، القراءة، الأطر، المقصدية، التشاكل، العوالم الممكنة.

*****

Paradigms of Reading: Towards Strategic Concepts

Ismail Choukri (*)

University of Jizan

(Received 14/04/2015; accepted 07/09/2015)

DOI: 10.12816/0015524

Abstract: We defend through this study the thesis of interactive interpretation; we consider the act of reading discourse as an engineering and planning strategic interpretation which requires harmony with frames, intentionality and possible words as well. According to this perspective, the main contemporary criticism strategy focuses on language act, the meaning of meaning which are philosophically and cognitively integrated in three paradigms: first is: Frames Paradigm which analyzes Conceptual Categories in the act of criticism. The second is the Paradigm of Intentionality where we find the Interfaces between Text Intentionality, Author Intentionality and the Reader Intentionality. The third is Identification Paradigm that deals with the Cognitive and Linguistic Rhetoric of Isotopes; Metaphors, Metonymies as Cognitive Mechanisms of the Coherence with the world (Lakoff, Group Mu, Eco……).

Key Words: Interpretation, Reading, Frames, Intentionality, Isotopy, Possible worls.

(*) باحث في البلاغة والنقد، جامعة جازان، المملكة العربية السعودية.

(*) Researcher in Rhetoric and Criticism, University of Jizan , Saudi Arabia.

e-mail: choukrismaine@gmail.com

١ـ الفرضيات:

تروم هذه الدراسة البحث في الفرضية الآتية:

يحفل سجل النقد العربي الحديث، في سياق تراكم قراءات النص الإبداعي، بمفاهيم متعددة تنتمي إلى مختلف الحقول المعرفية الإنسانية؛ من قبيل مدارس تحليل الخطاب، واللسانيات، ونظريات التلقي، والسميائيات، ونظريات الحجاج، وغيرها، غير أن طرق اشتغال هذه المفاهيم (منظورات الحد والبناء والتظهير..) تتسم بهيمنة معيقات منهاجية وابستمولوجية عدة تؤثر في التلقي النسقي والديداكتيكي لأطرها المعرفية من جهة، وتشوش على توطين المفاهيم والمصطلحات في النسق اللغوي العربي توطينًا سلبيًا من جهة أخرى. ولذلك اتبعنا في هذه الدراسة، خطة الشرح والاستنتاج؛ لتنبيه القارئ العربي إلى صحة المفهوم في أصوله، وإلى طريقة توظيفه.

هكذا يقتضي التحقق من هذه الفرضية، وتجاوز نتائج القراءات النقدية اللانسقية تتبع استراتيجية تشييدية توسم بإعادة بناء المفاهيم انطلاقاً من مقتضيات أصولها المنهجية والمعرفية، وبالنظر إلى علاقات التناسب والانسجام بين مقصديات الإنتاج والقراءة والتلقي، ناهيك عن الحاجة إلى الربط الضروري والكافي بين تلك المقصديات وسبل تحيينها ـــ تظهيرها بواسطة آليات بلاغية هي بالأساس بلاغة التشاكل بوصفها ذكاء معرفياً ألّا تقتصر وظيفته على تنشيط صناعة القراءة فحسب، بل تشمل العمليات البنائية لتشييد انسجام العالم كذلك.

من هنا فصناعة القراءة بوصفها هندسة وتخطيطًا استراتيجيين للتأويل تقتضي الانسجام مع موضوعها ومع منهاجيتها كذلك، ما يعني أن القراءات الرصينة تتمثل وفق منظورنا هذا حدود المفاهيم المركزية المهيمنة وآفاقها بشكل ظاهر، أوخفي على خطاب النقد المعاصر؛ حيث إن كل قراءة لنص ما تضمر استبدالًا معرفيا فلسفياً أي نسقًا متكاملاً من التصورات المنسجمة الذي قد يتحدد بالضرورة في استبدال من الاستبدالات الآتية: استبدال الأطر التي تحوي النسق المقولي، واستبدال المقصدية التي تحفز العوالم الممكنة، ناهيك عن استبدال التعيين الذي ينشط آلية التشاكل البلاغية.

ـ تلك هي الاستبدالات الأساس المهيمنة على الدرسين البلاغي والنقدي المعاصرين؛ مثل دراسات لايكوف وإيكو وجماعة مو لخطابات شعرية وبلاغية يومية أو بصرية...

بيد أن البحث في حدود استبدالات القراءة، كما هي في أصولها المعرفية، يقتضي أولاً توضيح علاقات التنافذ والتفاعل بين تصورات شائعة عند نقادنا العرب دون إدراكهم لطبيعة التعالق الوارد بينها؛

خاصة مفاهيم القراءة والتلقي والبلاغة، حيث لا يعرف الكثيرون أن قراءة النص أوالخطاب تمر بالضرورة عبر تفاعل هذه المفاهيم الثلاثة .

فعلى سبيل المثال، ليس لمفهوم القارئ الضمني Lecteur implicite في أدبيات نظريات التلقي وجود واقعي؛ لأنه يمثل مجموع التوجيهات النصية الداخلية التي تجعل كل نص قابلاً للقراءة والتلقي، إذ لا يصبح النص حقيقة إلا إذا تمت قراءته ضمن شروط التحيين التي من المفروض أن يحملها بنفسه، حيث إن هناك إعادة بناء المعنى من طرف الآخر؛ أي أن التلقي يعتمد على موجهات نصية محلية بالدرجة الأولى (إيزر ،١٩٧٦، ص: ٦٠ ــ ٧٠)، قد تتلاءم أو تتناقض مع مقصدية القارئ، إذ إن نجاح قراءة ما ليس مرهونًا بمدى تلاؤم كل من مقصديتي المنتج والمتلقي .

من ثم راهنت نظريات التلقي (ياوس وأيزر وغيرهما) على ربط القراءة بالتاريخ وبتعدد القراء أنفسهم مما يؤشر على انخراط النص ذاته في إعادة تشييد المعنى وتوجيه المتلقي وفق مبدأ "التأويل المحلي".

غير أن القراءة بهذا المعنى لا يمكن إلا أن تشكل موضوعًا لدراسة مختلف الظواهر اللسانية والدلالية والمعرفية والسيميائية ضمن منظومة أكبر هي البلاغة العامة.

وبذلك يشتغل التلقي بآليات البلاغة التي تحاور بدورها ظواهر التلقي انطلاقاً من البحث في العلاقة التفاعلية بين المنتج، والمتلقي، والنص، وفي كيفية إنتاج الكثافة البلاغية Rhetorical intensity في الخطاب (شكري ٢٠٠٩).

وعليه تتدخل بلاغة القراءة بوصفها أطرًا محوسبة في الدماغ لتنشيط عمليات التأويل عبر التفاعل مع المعطيات النصية؛ أي أنها تقدم تجارب القارئ في نسق من التأويلات المشيدة محلياً بواسطة التشاكلات اللامتناهية التي تحفزها الملكات البلاغية.

هكذا تطورت بلاغة القراءة في اتجاه الانفتاح على الظواهر التواصلية بمعناها العام مستفيدة من نتائج اللسانيات والسيميائيات، وعلم النفس المعرفي، وعلوم الإعلام والذكاء الاصطناعي، وذلك قصد الإحاطة بمختلف الظواهر موضوع التفسير والتأويل البلاغيين، أي موضوع التلقي . وهذا يعني بالأساس أن عمليات التلقي بوصفها عمليات معرفية وتاريخية يتم تنشيطها بواسطة قوالب بلاغية يوظف من خلالها الإنسان ذهنه وجسمه (لا يكوف، ١٩٨٧).

وعليه ننبه إلى أن قراءة الخطاب هي تأويل لمكوناته عبر عملية التلقي التي توظف آليات بلاغية تشاكلية مبرمجة في الدماغ بحسب النظرية المعرفية .

بناء على هذه الأدوار المتبادلة بين التلقي والبلاغة تتمفصل القراءة بوصفها هندسة للتأويل؛ أي تخطيطًا

استراتيجيًا يفترض تحديد الحاجات والأهداف والوسائل الكفيلة بإنتاج قراءة تشييدية نسبية لا تسقط في فخاخ التسرع والغموض والتناقض المنهاجية .

من ثم، نقدم شرحًا تكوينيًا لاستبدالات القراءة المعاصرة التي استخلصناها آنفًا وهي: استبدال الأطر، استبدال المقصدية، واستبدال التعيين .

٢ــ استبدالات القراءة

٢-١- استبدال الأطر

تلعب المقولات، خلال عملية القراءة دوراً أساسيًا في بناء معرفة أو مؤولة ما، لأن معظم تفكيرنا لا ينصب على المفردات والعناصر في ذاتها، ولكنه ينصب أساسًا على المقولات التي يمكن تعريفها بكونها تصورات وتمثلات حول العالم . وبذلك لا تقبل الدلالة المعرفية اعتبار المقولات التصورية مرتبطة مباشرة بأشياء في العالم الموضوعي. ذلك أن حالات مختلفة يجب مراعاتها؛ وهي دور الأنماط التخييلية للذهن (التنظيم الإطاري والاستعارة والكناية ...) في تحديد طبيعة المقولات، إضافة إلى طبيعة الجسم الإنساني (الكلام والإدراك) التي تحدد بعض أنماطها. وفي الحالتين معًا ليست المقولة انعكاسًا أو تمثيلاً للواقع، بل إن الجسم الإنساني وقدراته التخييلية، يساهمان أساسًا في تحديدها.

وينسجم هذا التصور مع المنظور الدلالي اللساني (راستيي ١٩٨٧) الذي يرفض صياغة علاقة مباشرة بين المقومات (السمات المحايثة للكلمات) والمرجع، بل يذهب إلى دحض التصور الذي يدعي توفر الدلالة المباشرة على الصدق بالمقارنة مع الواقع (النظرية الاسمية مثلاً). وبذلك لن نعتبر المقومات خصائص للمرجع، خاصة أن مفهوم "واقع المتكلم" (فوكونيي ١٩٨٤) يقتضي أن لا تعقد الروابط التداولية علاقات بين الواقع في ذاته والتمثيلات، بل إن هذا الواقع نفسه تمثيل ذهني للعالم الخارجي لدى المتكلم الذي قد يخطئ في إسناده بعض الخصائص إلى الأشياء الموجودة في العالم.

وبذلك فطبيعة العلاقة بين العالم الطبيعي والشيء وخصائصه تدفعنا إلى ضرورة التمييز بين الخصائص الأساسية والخصائص الثانوية. فالأولى - تمتلكها الأشياء باعتبارها جزءًا من طبيعتها، أما الثانية- فهي المنسوبة للأشياء بفعل تدخل جهازنا الإدراكي . ومن ثم يدافع (لايكوف، ١٩٨٨) عن الخصائص الثانوية المميزة لمقولاتنا الذهنية انطلاقاً من القول بأن مقولة [اللون] – مثلاً – لا توجد موضوعياً في العالم، بل تحدد بواسطة الجهاز العصبي ـــ الفيزيولوجي ـــ وبواسطة الأدوات المعرفية الكلية إضافة إلى الاختيارات الثقافية المحددة . وعليه فمقولات اللون مقولات غامضة في حدودها المقولية، مادامت تتغير بشكل كبير من ثقافة إلى أخرى، مع العلم أن الألوان المركزية لا تتغير كثيرًا، لكن تطرأ عليها تغييرات بفعل

التحديدات الثقافية. ومن هنا فتبني أطروحة الخصائص الثانوية ينسجم ومنظور المعرفة التجربانية الذي لا يفصل العالم الخارجي عن التجربة الإنسانية وما يترتب عنها من بنيات معرفية دون أي إغفال لدور التفاعل بين الخصائص الأساسية والثانوية وأهميته في إنتاج المعرفة الإنسانية.

وإذا كان للمقولة مستوى أساس ، Basic level فإنه ليس المستوى الأعلى الذي تقل فيه المقومات المشتركة بين موضوعاته من قبيل " إنسان " ، "حيوان"، "أثاث"، ولا المستوى الأدنى الذي يكرر معظم المقومات المشتركة ويضيف إليها بعض المقومات الخاصة المتعلقة بموضوعات مثل "كلب السباق"، "سيارة رياضية"، " علي" ، " كرسي متحرك " ...، بل إنه في وضع وسط معرفيًا. ذلك أن المستوى الأساس المناسب للمقولة [قط] - مثلاً - هو الذي يتفاعل فيه الإنسان مع محيط القطط، فيطور ويخزن المعلومات بشكل فعال. وهذا يعني أن هذا المستوى الأوسط يرتبط بالإدراك، حيث نجد الشكل المدرك كليًا والصورة الذهنية المفردة والتعيين الثابت. كما يرتبط بالوظيفة؛ أي بالبرامج المحركة العامة، وبالوظائف الثقافية العامة. كذلك إضافة إلى أنه يتوفر على خاصية تواصلية من خلال توظيف الكلمات المشتركة، بالنظر إلى كونه أول ما يتعلمه الأطفال، ومفتاح الدخول إلى المعجم، وله علاقة بالتنظيم المعرفي.

إن معرفة العالم تتم من خلال مقولات باعتبارها صورًا ذهنية تترجم في اللغة إلى وحدات دلالية متضمنة لمقومات ضرورية لمعرفتها. وبذلك، يمكن، في نظرنا، اعتبار هذا المستوى الأساس مستوى تجريديًا ضروريًا للمقومات الجوهرية ذات المؤشرات العالية الضرورية بدورها لمعرفة الوحدات الدلالية لهذا المستوى. فمثلاً، المقوم [+ محرك] مؤشر قوي دال على انتماء المقولة [سيارة] إلى المستوى الأساس. ومن هنا فإن تحديده يتم وفق أذهاننا وأجسامنا؛ أي تبعًا لنمط تفاعلنا مع عالم السيارات، انطلاقا من تنظيم معرفي وأهداف ثقافية محددة، واضحة المعالم، وموسومة بنسق تمثلي خاص للأكوان.

إذن يختار القارئ تأويلات للنص من خلال التصورات التي يخزنها في ذهنه عن العالم بأشيائه وخصائصه، وهذه التصورات هي المقولات مثل مقولة اللون أو مقولة الأسبوع أو مقولة المرأة....الخ .

بيد أن تحديد المقولات يستند إلى الأطر Categories Frames التي صاغها منسكي (١٩٨٦)، حيث تشكل نظاماً معرفياً مكتسباً ويرتبط بالتجربة الفردية والاجتماعية؛ ومن الأمثلة التي تتداولها الدلالة المعرفية بخصوص هذا المفهوم، تحديد ماهية أحد أيام الأسبوع (الأربعاء ، مثلاً) الذي لا يمكن معرفة معناه إلا بمعرفة ماهية الأسبوع وكيفية تبنينه. ذلك أن الأسابيع - الإطار ليست شيئًا موجودًا في الطبيعة، فلا

يمكن تقديم تعريف موضوعياني يحددها، خاصة أن الثقافات تختلف في تصورها لمفهوم اليوم والأسبوع ... أي المسافة والامتداد فيترتب عن ذلك أن الأسابيع - الإطار إبداع تخييلي للذهن الإنساني مرهون بالروابط التداولية؛ أي بالشروط الثقافية والاجتماعية. وهكذا تعتبر تلك البنيات التخييلية أطرًا يكمن فيها أساسًا واقعنا الثقافي الخاص، كما تؤكد ذلك الأنثروبولوجيا المعرفية المعاصرة . وهذا ما يدعو - من وجهة نظر دلالة الإطار - إلى تحديد دلالة الكلمات بواسطة الأطر(فيلمور ١٩٨٢ ب).

فتحديد كلمتي: الأربعاء، والعازب لا يتم إلا بواسطة الأطر التي تمثل حالات خاصة للنماذج المعرفية المؤمثلة؛ فكلمة عازب تحدد ضمن الشروط الضرورية والكافية المناسبة لنموذج معرفي مؤمثل خاص ببنية اجتماعية معينة، وليس بالواقع في ذاته.

إن الرجوع إلى النموذج المؤمثل: كل واحد من الجنسين يشتهي الآخر، والزواج ذو طبيعة أحادية، والناس يتزوجون في مرحلة معينة من العمر ويظلون متزوجين بنفس الأشخاص - يفضي إلى تحديد المقولة [عازب] كالآتي: " رجل في عمر الزواج غير متزوج" . إن هذا النموذج المؤمثل لا ينسجم والشروط الثقافية للإنسان المسلم، إذ لا يطرح التساؤل ما إذا كان المسلم المرخص له بالزواج بأربع نساء وهو متزوج بثلاث فقط رجلاً عازباً أم لا . فإذا أردنا اعتباره غير متزوج، فذلك يتوقف على كيفية بسط تعريف الزواج وفق نموذج ذهني آخر(لا يكوف، ١٩٨٧).

ومن ثم يسعفنا هذا التصور المعرفي في ربط الكلمات بالأطر قبل تحليلها إلى مقومات؛ كأن نربط اليوم بإطار الأسبوع، والزكاة بإطار الإسلام، والصليب بإطار المسيحية.... وهو ما يؤشر على أن المقومات غير منفصلة عن النماذج المعرفية المؤمثلة (النظام المعرفي الثقافي الاجتماعي)، وبالتالي يمكن للمقومات العرضية (غير الجوهرية) أن تمثل تغييرات في بعض مظاهر النموذج المؤمثل .

هكذا، إذا كانت قراءة النص عملية بلاغية ذهنية فهي تعتمد على مقولات: عبارة عن تصورات حول العالم وأشيائه، لكنها تستند في بناء هذه التصورات إلى أطر أو نماذج معرفية تمثل النسق الفكري العام الذي تفرضه الثقافة والمجتمع. لكن قراءة النص بناء على مقولات وأطر تؤدي إلى بناء عوالم ممكنة متخيلة بتحفيز من المقصدية: فكيف يتم ذلك ؟

٢-٢ استبدال المقصدية :

نعتبر تحديد مفهوم العوالم الممكنة، Possible Worlds كما ينظر إليه من زاوية التحليل الدلالي لمنطق الموجهات Modalities (القضايا الضرورية و القضايا الممكنة) مرحلة أساس لمعرفة خصائص الهويات وتنافذها إلى بعضها البعض في آن:

تكون القضية ممكنة إذا توفر على الأقل وضع متخيل واحد.

حيث تكون القضية صادقة. ومن هنا يتم التعبير عن مثل هذه الأوضاع المتخيلة بواسطة مفهوم إجرائي هو العوامل الممكنة. ويقترب " المتخيل " هنا من نظرات الغزالي الذي يعتبر الإمكان قضاءً عقلياً؛ "يوضع وضع مجموعة من القضايا أو من الأحكام". بمعنى أن الإمكان تصور عقلي وليس شيئًا موجودًا مستقلًا بذاته ، بل إن الواقع وحده هو الموجود المستقل.

وقد نجد أحيانًا إلصاق مفهوم العوالم الممكنة بعبارة "حالات الأعمال"، فتحدد القضية- تبعًا لذلك- بكونها مجموعة من العوامل الممكنة، والعالم الممكن هو كل " حالة للأعمال ". وفي هذا السياق ركزت أطروحات الفيلسوف هينتيكا على فرضية أساسية، هي أن إسناد الأوضاع القضوية إلى الذات يقتضي تقسيم "العوامل الممكنة "، باعتبارها قابلة للتمايز في اللغة، إلى مجموعة أولى تنسجم والوضع المنسوب، وإلى مجموعة ثانية تضم " العوالم الممكنة " المتعارضة مع هذا الوضع. ويعني هذا التقسيم تمايز الأوضاع كذلك من قبيل المعرفة والاعتقاد والأمل والاختيار والرغبة... الخ.

ومن ثم، فإن العالم الممكن يستدعي وجهة النظر Point of view وبالتالي عالماً أشمل هو عالم المقصدية. فإذا جاز القول بتعدد العوالم الممكنة (ليبنز والغزالي) افترضنا من جهتنا وجود " عالمين ممكنين " على الأقل هما: "العالم الممكن للمنتج"، و" العالم الممكن للمتلقي " تبعا للقطبين الأساسيين اللذين يشاركان في صنع القرار اللغوي في زمان ومكان معينين . والعلاقة بين العالمين تفاعلية ودينامية محكومة بشرطي التأويل وهما: المقصدية، والسياق. بيد أننا نفترض كذلك أن للمجتمع عالمه الممكن وللأطر الاجتماعية وللتاريخ والخيال والفن..إلخ عوالمهم الممكنة.

إن تبني مفهوم العوالم الممكنة باعتباره آلية معرفية يسعفنا في تحديد أشكال التعيين لبناء التشاكلات في قراءة النص الأدبي انطلاقًا من التغير والمقصدية، مما يساهم في انسجام العوالم وتوالدها . لكننا ننبه مع ذلك القارئ إلى عدم التفكير في الحمولة الميتافيزيقية لهذا المفهوم، التي توحي بعوالم "عظيمة"، "مثالية"، في حين أن المقصود - كما يقول هينتيكا- هو متواليات للأوضاع بما هي عوالم صغيرة مميزة. ولذلك تجد هذا الفيلسوف يتحاشى أحيانا كثيرة استخدام عبارة "العوالم الممكنة " ويوظف في المقابل عبارات من قبيل "الأوضاع الممكنة " أو " السيناريوهات الممكنة " .

وبالنظر إلى مبدأ الإمكان فإن العوالم الممكنة تتميز بالتعدد حيث يكون عالمنا الحالي واحداً منها على

الأقل، بينما الباقي لا يمثله، بل تتعالق العوالم بواسطة التنافذ الذي يتسم بالتشاكل؛ من قبيل التوازي أو التناسب أو التناظر...إلخ انطلاقًا من آلية التعيين المعرفية، ناهيك عن أن هذه العوالم تسند قيم الصدق إلى قضايا حالات وعوالم غير حالية.

وبذلك، فالواقع أو الحالات التي تتحدث عنها دلالة الموجهات ليست سوى واقعًا معرفيًا متعددًا يبسط مساحات للصراع والحوار بين المنتج، والمتلقي، والنص، كما تنظر لذلك الدلالة المعرفية، فتصبح الحالية والواقعية قضايا نسبية -وفق أطروحتنا- لإنتاج العوالم المتمايزة والمتفاعلة في آن. وهذا ما نثبته من خلال أطروحة: المقصدية التي تمثل المنتج الأساس لقراءة الخطاب في عوالم ممكنة مشيدة.

من هنا فبناء التأويل معناه تشييد نص آخر يحيل على عوالم ممكنة الوجود في الواقع المتعدد.

لكن هل نشيد العوالم بدون مقصدية ؟

إن الكلمة اللاتينية (القصد) هي نواة لاشتقاق مصطلح Intentio Intentionality

(المقصدية) الذي نعتبره مؤشرًا على حالات التمايز بين الهويات في قراءة الخطاب بشكل عام. ومعنى اللفظتين تمثل الذات للأهداف والمقاصد والدوافع الكامنة وراء " الأعمال" التي تقوم بها، أو تنوي القيام بها، مما يسم تمايزها لكونها محوجزة حاسوبيًا؛ أي على مستوى علاقة الدماغ بالذهن.

بيد أن مفهوم المقصدية تم تناوله من زاويا مختلفة ضمن حقول معرفية متعددة كالفلسفة وعلوم الإدراك والمنطق والدراسات اللسانية والسيميائية . فقد نظر الظاهراتيون Phénoménologues إلى هذا المفهوم باعتباره خاصية للتجارب المعيشة للوعي. وفي هذا السياق ربط هوسرل (١٩٦٤) Husserl المقصدية بالصور العقلية وبالتجربة الواعية. ومن هنا يصبح الوعي قصدًا للمعنى، وبالتالي فالمقصدية نزوع الوعي نحو معناه .

إن الربط بين المقصدية والمعنى سيتخذ شكلاً آخر عند الفلاسفة التحليليين Philosophes Analytiques

الذين زاوجوا بين المقصدية وتحليل المفهوم؛

فالمقصدية هي قبل كل شيء خاصية لغوية (أنسكوب، ١٩٥٧).

هكذا تنامت هذه الأطروحات ضمن ما سمي بــ علم دلالة العوالم الممكنة كما هو وارد لدى هينتيكا(1962، 1972)، (1975,1989)

حيث إن مقصدية المفهوم مرتبطة في نظر هذا الفيلسوف بالأوضاع بحيث يصبح العلم الخاص بالعوالم الممكنة بمثابة منطق للمقصدية.

إننا إن سلمنا بصحة هذه التصورات فمن الصعب تجاهل طباعها الميكانيكية، لأن المماثلة المطلقة بين المقصدية والمعنى غير واردة، خاصة أن المقصدية ما هي إلا حالة واحدة من حالات التحليل الدلالي، ثم

إن هـذه المماثلـة تغفـل جوانـب التفاعـل بـين المنـتج والمتلقي ولا تنظر إلا في " المعنى الثابت " أو الظـاهر دون المعنى الباطن أو المتغير التداولي، ناهيـك عـن أن المقصدية ليست حكرًا على "الأوضـاع القضـوية ". ولهذه الاعتبارات لن نعتمد، في تعريف المقصدية عـلى تصور فـودور(١٩٨٠،١٩٧٥) تحديـداً فقـط في هـذا المجال، حيث عاد إلى الإرث الظاهراتي، وبالضـبط إلى منجزات هوسرل، فألح على ضرورة دراسـة المحتـوى القصدي بمعزل عن أي مرجع أو حدث خـارج عـن الفرد.

من هنا نركز عـلى المقاربـات التداوليـة في اتجاهها نحو صياغة نظريـة شـاملة حـول الأفعـال الكلاميـة، وبالتالي حول التواصل التفـاعلي بشـكل عـام آخـذين بالتطوير الهام الذي أدخله محمـد مفتـاح عـلى مفهـوم المقصدية. فقد استثمر المبادئ الكلية للنظرية التفاعلية والأسـس المعرفيـة للفلسـفة التشـييدية لصـياغة حـد دينامي للمقصدية يدخل في الحسبان الأدوار المتبادلـة للمساهمين في إنتاج القرار اللغوي محاولاً بذلك تجاوز مفهوم الوظيفة التواصلية الناجحة الـذي يسـقط كـل تصـــور قصـــدي في تفســـير ميكـــانيكي (أوســـتين، وجرايس، وسورل).

لهذا كله فإنه يجب أن يؤخذ بنظرية المقصدية بالمعنى الضعيف، إذ لا تحصل المطابقة بـين مقصـديتي المنـتج والمتلقي خـلال قـراءة الـنص إلا في أذهـان المنظـرين الميكانيكيين الذين يقفزون على دور المتلقي في العمليـة الخطابيـة، ويغضـون الطـرف عـن شروط التواصـل الأخرى.

هكذا تفرع المقصدية، في نظر مفتـاح (١٩٩٠ ب) إلى: مقصدية المنتج والمتلقي الحاضر، ومقصدية المنـتج المضمرة مع متلق معاصر له، أو متلق ليس بمعاصر له، ومقصدية المنتج المعلنة إزاء متلـق لـيس بمعـاصر لـه. المقصـــدية – إذن - درجـــات وأنـــواع: معلنـــة، ومضمرة، سياقية، وتفاعليـة محكومـة بشرـوط إنتـاج الخطاب وتأويله .

وبـذلك فـالقراءة تشـييد للمعنـى اعـتمادًا عـلى مقولات تصورية حول العالم، وعلى أطر تمثل الأساس الثقـافي والاجتماعـي لتلـك المقـولات، ويترتـب عـن عملية البناء هذه التلفظ بعـوالم ممكنـة تخفـي مقصـدية القارئ بما هي عبارة عـن رغبـات ومعتقـدات توجـه "مطامعــه" المحفــزة في القــراءة، لكنهــا تصــطدم بمقصـدية المنـتج_ المبـدع، وبمقصـدية الـنص ذاتـه فيحصل نسيج ذهني مركب من الحوار والتفاعل...

بيد أن هذه القراءة المركبة تتم بواسطة آلية التشاكل البلاغية، والتي نفسر طريقة اشتغالها انطلاقًا من مبـدأ معرفي هو التعيين .

٢-٣- استبدال التعيين:

يمكن اعتبار التعيين Identification

آلية معرفية تنشط التشاكل البلاغي بين العـوالم في

مجتمع الذهن، أو في المجتمع البشري، وقدرة إدراكية للعلاقات الممكنة بين الأشياء التي تشكل تجارب معروفة عند الفرد. وهو بذلك يقوم على أساس التفاعل مع المحيط، فينتج عن هذه المعرفة مجموعة من الظواهر هي:

ــ رد العنصر الواحد، أو مجموعة عناصر إلى فئة، أو مجموعة معينة، والعكس صحيح.

ــ المماثلة بين مجموعة من العناصر، والظواهر، يعني هذا الحصول على معرفة بواسطة " المطابقة " بين " الشيء المدرك " و" النموذج الذهني " .

إن البحث في قصدية التعيين، أوعدمها في قراءات الخطاب يتوزع بين زاويتين للنظر؛ إذ بالنسبة لمعالجة المفهوم في التحليل النفسي نجد التعيين بمعنى لازم هو " التماهي " باعتباره عملية لا واعية داخل سيرورة تكون الشخصية. لكن، بالنظر إلى علم النفس المعرفي نجد التعيين، بمعنى متعد؛ أي عملية معرفية قصدية. وهو نفس المعنى الذي نتبناه حيث نركز على المماثلة ووظيفة التمثيل والتفاعل. وهذا ما دفع بعض الباحثين (فان ديك ١٩٧٧، وفوكونيي ١٩٨٤)

إلى ربط التعيين بشروط إنتاج الخطاب وبالعلاقات التداولية على وجه الخصوص. إن الفرد يكون علاقات بين الأشياء ذات الطبيعة المختلفة لغايات نفسية وثقافية وتداولية (بومبيرج ١٩٧٧). ومن هنا نجد الوظيفة التداولية للتعيين عند فوكونيي (١٩٨٤) تمثل جزءًا من النماذج المعرفية المؤمثلة.
Idealised Cognitive Models

وقد تم تفسير هذه العلاقة التداولية ضمن روابط
Connecteurs
بالمعنى الذي يقدمه فيلمور، ولايكوف (١٩٨٢) (١٩٨٢). فالعوامل التي تشكل هذه النماذج عوامل نفسية وثقافية وتداولية مما يفرض متغيرات ممكنة من جماعة لأخرى، ومن سياق لآخر.

ذلك أن التعيين الحدثي يشتغل وفق سلسلة التعيينات التي تتخذ شكل الدمج والمماثلة بين مكونات الأوضاع مثل الحدث والحالة وما بينهما من تغير واتصال.

فعلى سبيل المثال نقرأ الاستعارة في النص انطلاقا من تعيين المشابهة الذي يحوي إسقاط عالم على آخر فتحصل المماثلة وانسجام العالم في ذهن المتلقي، فالحيوان الأسد يعين الوحدة الدلالية: الشجاعة في استعارة سلمت على الليث، والإنسان يعين الوحدة الدلالية: الجمال في استعارة ابتسم الربيع...إلخ

وهذا ما سندرسه في نماذج أخرى من التشاكلات الدلالية.

إن تأويل العوالم وبناء انسجامها يستند إلى آلية التعيين المعرفية؛ حيث ينزع الفرد إلى إسقاط عالم على آخر في شكل مشابهات للتواصل مع المحيط. غير أن التشكيل البلاغي لهذا التعيين يتمثل في آلية التشاكل.

إذن تسير بنا الاستراتيجية التشييدية في قراءة الخطاب بشكل متدرج، نحو صياغة الأسس المعرفية

التجربانية لعلاقة الذهن بالجسد، وبالتالي لعلاقتهما باللغة والعالم، وهي الأسس التي شكلت - في نظرنا - حوار المقصديات والعوالم الممكنة من خلال نظرية التشاكل.

فقد طرح ياكبسون (١٩٦٣)، فرضية أساس بخصوص الإطناب المؤطر للتشاكل في الخطاب، هي: أن الوظيفة الشعرية تحول مبدأ التكافؤ من محور الاختيار إلى محور التنظيم. وهي الفرضية التي دفعته لأن يجعل " التكرار " ميزة محددة للخطاب الشعري، أو الأدبية بشكل عام؛ إذ لا تهم – فقط - تكرار المتواليات الأساسية للرسالة، ولكنها تخص كذلك تكرار الرسالة نفسها في كليتها، مما يحولها إلى مقوم الاستمرار.

وبالرغم من الانتقادات التي يمكن توجيهها لهذا النموذج التواصلي، لاعتماده مفهوم " الوظيفة الشعرية " دون " الوظيفة البلاغية العامة " التي نعتمدها مرجعا لقراءة الخطاب، ولتجاهله مكون الزمن كخاصية أساسية للتراكب، شأنه في ذلك شأن النماذج البنيوية عموما، يمكن بالرغم من كل ذلك اعتبار الفرضية السالفة الذكر، قاعدة أساسية لتفسير وتأويل الصور البلاغية في الخطاب.

إن محور الاستبدال باعتباره يتضمن وحدات تتبادل المواقع في سياق معين - يؤشر على علاقات استبدالية توفر نفس السياق لكل هذه الوحدات، الشيء الذي يمنحها خاصيتي التشاكل Isotopie واللاتشاكل في الآن نفسه (راستيي ١٩٨٧). أما محور التراكب فيتصف بتوالي الوحدات في الزمان وبتآلفها وتنظيمها. وبتجاور المحورين وتآلفهما بواسطة انعكاس الأول على الثاني نحصل على " تماثلات " متعددة في التراكب ذاته، الشيء الذي يستدعي مقوم التكرار، مما يعني تحويل خاصية الإطناب Redundance.

من محور الاستبدال إلى محور التراكب، مادام الاستبدال حقيقة لكل تراكب، ولكل تجل للغة. من ثم فـ"اللغة البلاغية" - وهي مدار القراءة والتأويل في كل خطاب- تتميز دفعة واحدة بوحدة شكلية كبيرة: تكرارات صوتية وتوازيات... إلخ . وإذا كانت هذه اللغة تحتوي على انبناء خطي، فإنها في الوقت ذاته توظف قيودًا زمنية تهدم الخط الآتي من اللانهاية والمتجه نحو لا نهاية أخرى، خاصة أن إدراك الانبناء الخطي يتطلب إلى جانب تقدير العنصر المعطى بحسب قيمته الموضعية تقدير هذا العنصر بالنسبة لعناصر سابقة، أو لاحقة كذلك (جماعة مو).

فحل الشفرة البلاغية يستند بالأساس إلى" جهة دائرية " تربط القيمة المحلية لعنصر ما، بعنصر سابق نعود إليه. ويستند كذلك إلى توقع أوانتظار للعناصر اللاحقة. وهذا ما يشكل بطبيعة الحال انسجام النص ونموه.

يترتب عن هذه الأطروحة أن الاتصال بين الماضي والحاضر والمستقبل يصير أكثر قوة وكثافة، وبالتالي فإن عدد وطبيعة الوحدات يضخم حصة تطور "التغذية الاسترجاعية " و " التغذية الأمامية " على السواء.

وعليه، فإطناب العبارة Isoplasmie ضروري إلى حد ما للوظيفة البلاغية، وبالتالي لقراءة الخطاب وتأويله تأويلا منسجما؛ وذلك لاعتبارات، منها: أن الرسالة غير البلاغية تجعل الإطناب المتعلق بمستوى العبارة لا يدرك في ذاته، أي: لا يثير الاهتمام لتأويله، بخلاف الرسالة البلاغية – مثلا – فاستقبالها يمثل في الحقيقة عملية تقويم للإطناب الذي يصبح دالاً. وبالتالي فإن هذا التقويم يمكن من حجز تشاكل جديد إيجابي وإشاري كذلك.

بيد أننا يمكن أن نقدم نقداً هاماً لهذا التصور غير التفاعلي. فإذا كنا نأخذ بعين الاعتبار الخصائص المميزة لكل من العبارة والمحتوى، وبالتالي نؤكد على البروز النسبي للعبارة في الخطاب الشعري بروزًا إدراكيًا من حيث إثارة المتلقي، فإن هذه الاعتبارات لا تعني إقامة حدود فاصلة بين المستويين، كما أنها لا تعني أن المحتوى يظل بعيدًا عن تأثير الوظيفة البلاغية.

ومن هنا، نتحفظ إزاء أطروحات جماعة مو١٩٧٧ التي تخصص حيزًا أكبر للصور البلاغية الزمنية على مستوى الدال على حساب تلك الصور نفسها على مستوى المدلول. ذلك أن الجماعة تجعل من الأنماط الزمنية الدلالية تنظيمًا زمنيًا للخطاب تجدر دراسته ضمن نظرية السرد، بل إنها عندما تخصص حيزًا لها في الخطاب الشعري تظل محاولتها محتشمة.

وعليه نتجاوز التصور البنيوي الضيق للجماعة الذي ينحصر في حدود نظرية الإيقاع بمعناها التقليدي، حيث نعتمد مفهوم التعدد المعنوي الذي يجسد ذلك التفاعل بين الدال والمدلول في إنتاج الوظيفة البلاغية الأساس في كل تلق أو تأويل للخطابات والعوالم.

بناءً على ما سبق، نستنتج أن القراءة تحتاج لمؤشرات نصية قصد بناء انسجام الخطاب، ولذلك يحمل كل نص ما يكفي من الإطناب على مستوى العبارة والمحتوى، مما يشكل تشاكلات بلاغية ضرورية لكل تأويل.

هكذا يُعرِّف أصحاب نظرية تحليل المقومات "التعدد المعنوي": بأنه استعمالان (أو أكثر) لنفس الوحدة المعجمية، بحيث يسندان لوحدتين دلاليتين تتقابلان على الأقل بواسطة مقوم واحد. وبذلك فتكرار الوحدة المعجمية الواحدة لا يعني تكرار الوحدة الدلالية ذاتها، إذ إن شرط التقابل أو الاختلاف في المعنى ضروري للتعدد المعنوي. ويتحقق ذلك بواسطة حذف، أو إضافة بعض المقومات كما هو الشأن في العلاقات الكنائية والاستعارية والتجنيسية. وقد تكون هذه المقومات عرضية أو جوهرية.

وبذلك فكل بروز جديد (تكرار) لوحدة معجمية ما يقتضي تعديلا في الوحدة الدلالية الأصل، وفق ما يقتضيه السياق (الداخلي والخارجي) محلياً، أو اجتماعياً، وبالتالي وفق تعدد الأطر ذاتها على النحو الذي قدمناه آنفاً. ولهذا الاعتبار نجعل من التعدد المعنوي مدخلاً لبناء التشاكل، وإطارًا نظريًا عامًا يختزل كل ظواهر التكرار المؤثر في المعنى سياقيًا.

إن تبني نموذجنا في التأويل للمنظورين الدلاليين: اللساني، والمعرفي، يقودنا إلى تجاوز بعض نظرات الاتجاه البلاغي العربي القديم الذي يعرف الجناس على أساس اختلاف المعنى، ويرفض اعتبار بعض أنماط التكرار جناسات. ذلك أن قصور هذا المفهوم عند بعضهم ناتج عن نظرة انطباعية. ومن ثم أغفلوا المعاني السياقية؛ الحوارية لما اعتبروا "التكرار" يحمل نفس المعنى. هذا ناهيك عن عدم توفر مفهوم الجناس عند أغلبهم على دائرة أوسع تشمل المجانسة الصوتية على طول السلسلة اللغوية. ولذلك جدير بنا أن نتجاوز هذا المصطلح من أجل بناء نظرية الجهة البلاغية التي يؤطرها مفهوم عام، أساسه التعدد المعنوي، وهو التشاكل.

لقد ظل الجناس أو التجنيس عند العرب القدامى محصورًا في الوحدة المعجمية دون النظر إلى تكرارالأصوات على طول السلسلة اللغوية إلا في حالة الحديث عن المعاظلة بالمعنى الوارد عند صاحب المثل السائر.

ومن هنا ارتبط التجنيس بالكلمة، وقامت التقسيمات الأولى على اعتبار الموقع والمعنى كما هو الشأن في التمييز بين التجنيس والتصدير، والتجنيس والاشتقاق . وهذا لا ينفي وجود اهتمام جزئي بالكم، الذي عبر عنه بالمطابق والمماثل غير أن اعتبار المعنى ظل حاضرًا. ولم تظهر النزعة الكمية الصرف إلا مع السكاكي وشراحه، فعند هؤلاء أهمل المعنى في التعريف، وأحيل إلى الهامش في التصنيف.

بيد أن القائلين أنفسهم بتجنيس الاشتقاق (قدامة والسكاكي مثلاً)، لما أهملوا شرط اختلاف المعنى لم يطوروا بذلك مفهوم الجناس، بل وضعوا نظرية المعنى في البلاغة العربية ضمن مأزق جديد، إذ لا يعقل أن ندعي عدم وجود اختلاف معنوي بين غالب ومغلوب، مثلاً . ذلك أن السياق بنوعيه، والنظر في البنية التركيبية الصرفية للصيغتين كفيلان بتحديد التعدد المعنوي لهما. أما بخصوص الاهتمام بالجناس الصوتي داخل الكلمة الواحدة فإن بعض الملاحظات الهامة، لم يتم تطويرها، مثل فكرة الخليل حول المجانسة الصوتية في كلمة: دهده، حيث إن التشاكل الصوتي وارد بين (دهـ) و(ده). كما أن حديث بعض البلاغيين العرب عن التجانس الصوتي الموزع على طول الملفوظ الشعري ظل مقتصرًا على الإشارة إلى المعاظلة كما هو واضح في تعليق ابن الأثير على البيت الشعري الآتي:

وقـــبر حرب بمكــــان قــفر

وليـــس قـــرب قبر حرب قبر

بحيث قال: ((فهذه القافـات والـراءات كأنهـا في تتابعها سلسـلة، ولا خفـاء بـها في ذلـك مـن الثقـل)) (ابن الأثير، ضياء الدين، ١٩٣٩، ص٢٩٦) .

وإذا كان جمهور البلاغيـين القـدامى (ابـن حجـة، مثلاً) قد اعتبر إعادة الكلمـة الواحـدة تكـراراً لـنفس اللفظ والمعنى، فإن الدراسات الشعرية الحديثـة تعتـبر التكرار الكلي للمعنـى في نـص فنـي أمـرًا مسـتحيلًا. ولهذا فاختيار مفهوم التشاكل لقراءة الخطاب وتقديره أمر استراتيجي؛ لأنـه يـربط بـين التكـرار والمقصـدية والسياق، الشيء الـذي يضـمن التعـدد المعنـوي لأي خطاب. إضافة إلى ذلك يسـمح لنـا مفهـوم التشـاكل بتبني جهـة الأوضـاع ضـمن التشـاكل الجهـي الـذي ينسحب على الوحدة المعجمية الواحدة. فمثلا، فعـل: يلعب لا يؤشر على أية مجانسة دلالية بـالمعنى البلاغـي العربي القديم، لكنـه في منظـور نموذجنـا يتـوفر عـلى تكرار نشاط اللعب في فترة زمنية معينة:

ــ كان سعيد يلعب في الشارع.

هكذا فظواهر التكـرار التـي لا يؤطرهـا مصـطلح "الجنـــاس" بـــالمعنى الســـابق، يعيـــد تقـــديرها "التشــاكل"، كـما هــو بـين في تحليـل المثـال الآتي: يقول الجرجاني: ((... أتراك استضـعفت تجنـيس أبي تمام في قوله:

ذهبت بمذهبه السماحة فالتـــوت

فيه الظنون: أمَـذهَـبٌ أم مُـذهَـب

واستحسنت تجنيس القائـــل:

حتى نجا من خوفه وما نجا

وقول المحدث:

ناظراه فيما جنى ناظـــــراه

أو دعاني أمت بما أود عــــاني

لأمر يرجـع إلى اللفـظ ؟ أم لأنـك رأيـت الفائـدة ضعفت عن الأول وقويت في الثاني؟ ورأيتك لم يزدك بمَـذهَـبٌ أم مُـذهَـب على أن أسمعك حروفا مكررة، تروم لها فائدة فلا تجدها إلا مجهولـة منكـرة، ورأيـت الآخر قد أعاد عليك اللفظة، كأنه يخدعك عن الفائدة وقد أعطاها، ويوهمك كأنه لم يزدك وقد أحسن الزيادة ووفاها، فبهذه السريرة صار التجنـيس – وخصوصـا المسـتوفى منـه المتفـق في الصـورة – مـن حـلى الشـعر ومذكوراً في أقسام البديع .

فقد تبين لك أن ما يعطى التجنيس من الفضيلة أمر لم يتم إلا بنصرة المعنى، إذ لو كان باللفظ وحده لما كان فيه مستحسـن، ولمـا وجـد فيـه إلا معيـب مسـتهجن ولذلك ذم الاستكثار منه والولوع به . وذلك أن المعاني لا تدين في كـل موضـع لمـا يجـذبها التجنـيس إليـه، إذ الألفاظ خدم المعـاني والمصـــرفة في حكمهـا، وكانـت المعاني هي المالكة سياسـتها، المسـتحقة طاعتهـا، فمـن نصر اللفظ على المعنى كان كمن أزال الشيء عن جهته،

وأحاله عن طبيعته)). (الجرجاني، عبد القاهر، أسرار البلاغة، د ــ ت، ص: ٤ ــ ٥)

لكن قراءة تشاكلية للتكرار في بيت أبي تمام الذي استضعفه الجرجاني، تبرز عكس ادعائه؛ أي تحدد وظيفة إيقاعية – دلالية بواسطة التشاكل الصوتي؛ فقد لعب الشاعر بالنواة: ذهب، إذ راكم الوحدات؛ ذهبت، مَذهَبٌ ، و مُذهَب، وهو ما ترتب عنه تشاكل صوتي وتباين دلالي بالنظر إلى المستوى التركيبي لهذه الوحدات؛ الفعل، الجار والمجرور .... ثم بناء على تعددها المعنوي باعتبارها وحدات دلالية Sémèmes ذلك أن ' مَذهَب ' تؤشر على ' المعتقد ' الذي يُذهب إليه. أما ' مُذهَب ' ، فتحيل على ' التمويه ' و ' الزيف ' : (وكل ما موه بالذهب فقد أُذهب، وهو مُذْهَب، والفاعل مُذهِب والإذهاب والتذهيب واحد، وهو التمويه بالذهب).

(ابن منظور، لسان العرب،١٩٩٤، ج:١، ص: ٣٩٥).

وتتشاكل ' مُذهِب ' ، بهذا المعنى، مع الوحدة ' المُذهِب ' ؛ اسم شيطان، باعتبارها وحدة دلالية خفية أو مضمرة. ويقوم التشاكل بينهما على أساس المقوم المشترك: [+خداع] أو [+ تمويه] ، في مقابل المقوم [+ اعتقاد راسخ] الذي تحتويه الوحدة الدلالية ' مَذهب ' .

وهكذا، فالتعدد المعنوي للوحدات الدلالية السابقة، يتحدد كذلك بالنظر إلى التحليل المعرفي، انطلاقا من اعتبار ' مَذهب ' ، تحويلا للمجال الفضائي (الذهاب)، وهو المجال- الأصل (أو الشاهد الأمثل)، إلى المجال- الهدف؛ الفضاء الذهني (الاعتقادي – الأخلاقي) . أما الوحدة الدلالية " مُذهَب " فإن مجالها الأصلي هو الاشتغال بأشياء في الفضاء (الذهب)، بينما مجالها – الهدف يحيل على الزيف والخداع بوصفهما فضاءين ذهنيين كذلك.

من هنا نجح أبو تمام -بالنسبة لنا- في وضع دلالة البيت الشعري ضمن مقصدية المدح بواسطة المبالغة وضمن مستويات متعددة لثنائية: التشاكل / اللاتشاكل، نوضحها كما يأتي:

	التشاكل	اللاتشاكل
المستوى الصوتي	- تراكم أصوات < ذ، هـ ، ب، م.. >	- إضافة النون، مثلا ، وحذف التاء ...
المستوى التركيبي	- تراكم الفعل الماضي: [ذهبت ، التوت.] - تراكم الفاعل: [السماحة ، الظنون]	-التقابل التركيبي:- التنكير (مذهب)، والتعريف (السماحة....)

	التشاكل	**اللاتشاكل**
المستوى الدلالي	- مُـذهَب، المُـذهب: [+ تمويه] و[+ شيطان]... - مَـذهب، مُـذهَب: تحويل من المجال الفضائي إلى المجال الاعتقادي .	- مَـذْهَـب: [+ اعتقاد راسخ]، - مُذهَب: [+ خداع]، [+ تمويه]

- مستويات التشاكل/ اللاتشاكل

غير أن الجرجاني في دلائل الإعجاز، قدم أطروحـات أخصب حول ' التكرار ' و ' الإعادة ' ، بالرغم من أنـه لم يصرح بانتمائها إلى ' الجناس ' ، بحيث اكتفى باعتبارها من بين أهم مؤشرات النظم. وبذلك اهتم بقصد المتكلم أولاً، ثم بالنظم ثانياً، لكونهما يضـيفان معـاني جديـدة إلى اللفظـة أو العبـارة المكـررة، كـما هـو الشـأن بالنسـبة للاختلاف الدلالي بين الجملتين:

ــ زيد كالأسد.

ــ كأن زيدًا الأسد.

فالجملة الثانية تضيف - في نظره - إضافة جديـدة إلى معنى التشـبيه لا توجـد في الجملـة الأولى؛ فزيـد- هنا- أقرب إلى الأسـد مـن شـدة مـا يتصـف بـه مـن خصائص الشجاعة. وقد ساهم في تشكيل هذا المعنى، قصد المتكلم، والنظم المتضـمن للتكـرار مـع تركيـب مختلف عن الجملة الأولى؛ إذ قدمت الكـاف إلى صـدر الكلام . ومن ثم عبر الجرجـاني عـن التعـدد المعنـوي "بالغرض" المضاف إلى المعنى الأصلي.

بيـد أن دراسـة التعـدد المعنـوي ضـمن نظريـة التشاكل العامة تمكننا من تقديم التفسـير والتأويـل النسقيين لمثل تلـك الأنـماط التكراريـة، خاصـة أن مفهوم "الجنـاس" في البلاغـة العربيـة، يفتقـد إلى البعد الإجرائي وإلى الكفاية الوصـفية، والانسـجام الاصطلاحي؛ فقد وظف المصطلح التجنيسي بعـدة مفاهيـم؛ "فالمطابق" — مثلاً- عند ثعلب: التجنيس بجميع أنواعه، وعند قدامة : التجنيس التام (مقابل المجانس)، وعند أبي طاهر: تجنيس الاشتقاق ، وعند ابن سنان: الاشتقاق وشبه الاشتقاق ... إلـخ . كـما نجد المفهوم الواحـد بعـدة مصـطلحات، فـما دعـاه ثعلب "مطابقا " نعته ابن المعتز "بالتجنيس". ثم إن كـل توظيـف لمصـطلحات مـن قبيـل الترديـد، والمعاضـلة والمضـارعة والمماثلـة والمقاربـة.... عـلى النحو الذي قام به العمري (١٩٩٠)، مـن شـأنه أن يضـــعنا في نســـق مفـــاهيمي، لـــه اقتضـــاءاته الابستمولوجية التي لا تنسجم وتصـورنا التفـاعلي القائم على بناء نموذج للجهـة البلاغيـة في التأويـل (شكري، ١٩٩٧، و٢٠٠٩)، تؤطره نظرية التشاكل العامة، حيث تقوم مكونات مختلفـة بضـمان التعـدد المعنوي، مثل السياق (بنوعيه)، والأطر، والمقصدية.

ومـن ثـم فالتشـاكل المشـيد يحـين الوحـدات الدلالية؛ أي بقدر ما نفترض التشاكل، يطـرح التبـاين باعتباره خاصية أساسية للوحدات الدلالية:

- شربت كأس خمرة .
- كسرت كأس خمرة .

ذلـك أن المقـوم [+ سـيولة] في الوحـدة الدلاليـة ' شربت ' ينتقي نفس المقوم بالنسبة للوحدة الدلالية كأس في الجملة الأولى. أما في الجملة الثانية، فإن المقوم [+صـلابة] في الوحـدة الدلاليـة ' كـسرت ' ينتقـي المقوم نفسه بالنسبة "للكأس" الثانية (راستي١٩٨٧).

وهكذا إذا كان كريماص (١٩٩٦) أول من وظـف مصطلح التشاكل المستعار من حقل الفيزيـاء باعتبـاره يـؤشر عـلى المشـابهة والانـتماء إلى حقـل أو ميـدان أو مكان، فإننا – مع ذلك- لـن نتبنـى أطروحاتـه التـي ظلـت سـجينة المحتـوى في الخطـاب السرـدي عـلى الخصوص ، إذ قدم في كتابـه الدلالـة البنيويـة تعريفـا دلاليًا يستند إلى تكرار المقومات السياقية (العامة) .

إن الخطاب -في نظره – يحمل عناصر تبدو ظاهريًا متناقضة لكنها متشاكلة دلاليًـا بفضـل مبـدأ التوسـيع الـذي يـرتبط بـالتعريف الخطـابي، حيـث مكونـات الخطـاب يشـرح بعضـها الـبعض، تـارة عـن طريـق التوسيع والتكثيف، وتارة أخـرى بواسـطة التعريـف والتحديد.

- **هذا الرجل أسد.**

فهـذه الجملـة حسـب كـريماص، تظـل في سـياقنا الاجتماعي أحادية الإحالـة، بحيـث إن بنـاء التشـاكل ينتج عن تكرار المقوم السياقي [+ إنسان] الموجـود في الوحـدة الدلاليـة ' الرجـل ' ، وفي الوحـدة الدلاليـة ' أسد ' التي أسندت إليها صفة إنسـانية؛ الشـجاعة. ويمكن أن نحصـل عـلى تشـاكل ثـانٍ إذا مـا وضـعنا الجملة السابقة في سياق آخر هو: سياق النـاس أسـود وهـذا يعنـي، أن الخطـاب (أو الجملـة الواحـدة) قـد يتأسـس عـلى أكثـر مـن تشـاكل (التشـاكل المركـب) بواسطة اختلاف التأويل واختلاف السياق .

لقد قدمنا سابقًا نقدًا لهذا التصـور الـذي يتجاهـل المقومات العرضية الإيحائية، كما فسرنا التعدد المعنـوي وبالتالي التشاكل المركب في ضوء العلاقة بـين مختلـف الحقول المعجمية، والأطر المعرفية.

وفي راسـتيي (١٩٧٢) نجـد توسـيعًا لمفهـوم التشاكل، إذ يشمل كل وحدة لغوية معينة التشاكل هو كل تكرار لوحدة لغوية ما. فالتشـاكل الأولي يتضـمن -إذن- وحدتين للتمظهر مما يعني أن عـدد الوحـدات المكونة لتشاكل ما نظريا غير محددة. ومن ثم وجه هـذا التعريف الدراسـات الخاصـة بالتشـاكل نحـو الحقـل البلاغي – الأسلوبي (جماعة) .

بيد أن مفتاح (١٩٨٥) يقدم توسيعًا أشمل، بحيث يعتبر التشاكل متضمنًا لتشاكل النصوص مـع بعضـها البعض ومع ثقافة الأمة.

ويعزز الباحث تنميته هاته لمفهوم التشاكل بواسطة الاهتمام البارز" بالتشاكل التداولي" الذي أصبح يحتل موقعًا هامًا في التعريف باعتبار التشاكل تنمية لنواة معنوية بإركام لعناصر صوتية ومعجمية وتركيبية ومعنوية وتداولية ضماناً لانسجام الرسالة.

وقد أرجع مفتاح وفق منظوره الدينامي، التشاكل التداولي إلى نواة دلالية واحدة هي الحياة / والممات، لأن التحليل التشاكلي – في نظره – القائم على التحليل بالمقومات يكشف عن بعض الثوابت الأنتروبولوجية الكونية. وهو ما ينسجم مع التصور المعرفي التجرباني الذي دافعنا من خلاله سابقًا عن وجود مقومات كلية بمثابة نواة تؤطرها التجارب الإنسانية المشتركة دون أي تجاهل لما قد يتفرع عنها من مقومات سياقية خاصة بكل ثقافة.

وعليه نؤكد بأن بناء التشاكلات يستند إلى القراءة والتأويل اللذين يطبقان إحدى أهم عملياتهما على الوحدات الدلالية، وهي المماثلة بواسطة مبدأ الإسقاط. وبذلك لا يمكن اعتبار معيار عدم التناقض أساسا لتوجيه استراتيجية القارئ نحو بناء انسجام الخطاب. ومن هنا فإن عملية البناء هاته ترتكز أساسًا على النظر في البعدين التراكبي والاستبدالي مع مراعاة مدى تأثير العلاقات التركيبية في إنتاج التعدد المعنوي دون الأخذ بقيد عدم التناقض.

إن هذه الاستراتيجية تمكننا من تحديد التشاكل الأفقي والعمودي في الخطاب (راستيي١٩٧٢). فالأول يحدد بواسطة افتراض الوحدة المعجمية التي تمثل حقله، وتصنيف الوحدات المنسجمة معه. وقد نشيد أكثر من تشاكل من خلال القراءة المتعددة للوحدات الدلالية. غير أن الحقول المشيدة هي حقول دلالية سياقية منسجمة مع ما ينتجه كل مجتمع من معارف وتصورات وفق أطر معرفية معينة.

وتؤدي القراءة الاستبدالية إلى تحديد التشاكل العمودي (أو الاستعاري) الذي يبنى على أساس العلاقة بين وحدتين دلاليتين، أو مجموعة من الوحدات الدلالية المنتمية إلى حقلين مختلفين. وهذا ما يفسح المجال لحصر المقومات الجوهرية أو العرضية بين الوحدات المتعالقة كما في التشاكل الاستعاري الوارد بين الوحدتين الدلاليتين ' رأس' و ' قمة ' في الجملتين:

ــ هذه قمة الجبل.

ــ هذا رأس الجبل.

إن المقوم المشترك بين الوحدتين ' رأس ' و ' قمة ' هو[+حد] باعتباره مقوماً جوهرياً فيهما معاً. لكن المشترك بين الوحدتين الدلاليتين ' ثابتة ' و ' حية ' في الجملتين المتواليتين هو المقوم [+حي] باعتباره عرضيًا في الأولى وجوهريًا في الثانية:

ــ هذه آثار حية .

ــ هذه آثار ثابتة .

وإذا كانت التشاكلات الأفقية والتشاكلات الاستعارية قطاعات أساسية للتشاكل الدلالي، فإنها تتنوع باختلاف المقومات المتشاكلة؛ العامة والجوهرية والعرضية، وذلك على النحو الآتي:

ــ التشاكلات العامة :

يمكن تفريع التشاكلات العامة إلى ثلاث طبقات تنسجم وتفريع راستيي (١٩٨٧) المقومات العامة إلى مقومات عامة دنيا ومقومات مجالية ومقومات عامة قصوى.

أ- التشاكل العام الأدنى:

يشيد هذا التشاكل انطلاقاً من تكرار مقوم عام أدنى يؤشر على وحدات دلالية تنتمي إلى نفس الحقل المعجمي؛ أي إلى الطبقة الأدنى للتعريف المتبادل بين الوحدات الدلالية. وعلى سبيل المثال نعتبر المقوم [+إنسان] مقومًا عامًا يكون التشاكل العام الأدنى بين الوحدتين الدلاليتين ' امرأة' و ' رجل ' اللتين تنتميان إلى الحقل المعجمي الواحد. كما أن المقوم [+ سائل] يشكل - بواسطة التكرار- نواة التشاكل العام الأدنى بين الوحدتين ' حليب' و ' ماء' .

ب- التشاكلات المجالية:

يبنى هذا النمط التشاكلي بواسطة تكرار مقوم عام مجالي يؤشر على وحدات دلالية تنتمي إلى نفس المجال باعتباره مجموعة من الحقول المعجمية. فالمقوم [+ ملاحة] مقوم عام مجالي يحيل على الوحدتين الدلاليتين ' سفينة ' و ' قائد ' بحري ' .

ج- التشاكل العام الأقصى:

يرتبط تأويل التشاكل العام الأقصى بتكرار مقوم عام أقصى يؤشر على انتماء الوحدات الدلالية المتشاكلة إلى نفس البعد . فالمقوم [+حي] يحقق التشاكل بين الوحدات الدلالية ' رجل' و ' بقرة' و 'عصفور' .

بيد أننا نختلف مع راستيي (١٩٨٧) الذي أضاف إلى التشاكلات العامة، التشاكلات الخاصة الناتجة – في نظره – عن تكرار المقومات الخاصة التي لا تدخل الوحدات الدلالية في استبدال معين، ولكن تجعلها تنفرد بما هو خاص. ذلك أننا نرى استحالة بناء التشاكل الخاص لأن تكرار المقوم الخاص يعني انتقاله إلى مواطئ المشترك والعام بين الوحدات الدلالية. وهذا ما يفسر اهتمام معظم الباحثين بتشاكل المقومات العامة فقط . ونوضح أطروحتنا هاته من خلال تحليل الجملة الآتية:

ــ أخيل أسد.

يعتبر راستيي المقوم المتكرر [+شجاعة] مقومًا خاصًا بكل من الوحدة الدلالية ' أخيل ' و ' أسد ' . غير أننا نعتبره مقومًا عامًا لأن قيد التكرار يوحد بين الوحدتين الدلاليتين، كما أننا يمكن أن نضيف إليهما عدة وحدات دلالية بواسطة إسقاط العنصر ـ ضم = التداولي: [+ شجاعة] ونذكر منها ' سيدنا إبراهيم ' و ' عنترة ' .

إن هذه الوحدات الدلالية (' أخيل ' و ' أسد ' و ' سيدنا إبراهيم ' ، و ' عنترة ') تنتمي إلى المجال الواحد: // القيم // الذي تنشطر عنه مقومات الشهامة والشجاعة.....

وإضافة إلى ما سبق نستبعد كذلك مفهوم التشاكل المختلط Isotopie Mixte الذي يعني- حسب راستيي- تكرار مقوم خاص بوحدة دلالية ما على شكل مقوم عام في وحدة أخرى. ذلك أن التكرار - في نظرنا - وضمن نفس المساق يوحد بين الوحدات الدلالية المتجاورة بواسطة الإسقاط المتبادل الذي ينقل الخاص إلى العام، بينما تظل المقومات الخاصة إذا وضعت في وضع إقصائي وبدون قيد التكرار؛ مثل التقابل بين المقومين الخاصين [+حي] و[-حي] المتعلقين على التوالي بالوحدة الدلالية ' الإنسان ' وبالوحدة الدلالية ' الصخور ' في الجملة الآتية:

ـ يستفيد الإنسان من الصخور النفطية.

بيد أن المقوم [+حي] تكرر في الجملة: النساء والأطفال أولًا باعتباره مقوماً عاماً، بينما انتقل بواسطة التصحيح في الجملة: الصخرة تبكي من وضعه، كمقوم جوهري خاص في الوحدة الدلالية ' تبكي ' إلى وضع المقوم العام العرضي في الوحدة الدلالية "الصخرة"، فنحصل على تشاكل عام عرضي يقصي - بعد الإسقاط - وظيفة التقابل وصفة الانفراد بالمقوم [+ حي] بالنسبة للوحدة المعجمية تبكي. وهذا يعني أنه وحد بين الوحدتين الدلاليتين لصالح مؤولة من قبيل:

" المرأة القاسية تبكي "

غير أن الجملة: الصخرة صلبة تتوفر على المقوم [+ صلابة] باعتباره جوهريًا عامًا في الوحدتين معاً، مما يعني إمكانية بناء تشاكل عام جوهري.

وعليه كل التشاكلات في نظرنا عامة، لكنها تنشطر حسب السياق إلى: تشاكلات عامة جوهرية إذا حافظ المقوم المشترك على نمطه الجوهري في الوحدات الدلالية المتجاورة، وإلى تشاكلات عامة عرضية إذا تكرر المقوم بوصفه عرضيًا في الملفوظ.

وبذلك تمثل نظرية التشاكل وما تقتضيه من مفاهيم استراتيجية أساس القراءة التفاعلية للخطاب بالنظر إلى أهمية العلاقات المرآوية الواردة في تشييد المؤولات، بين آليات المقصدية والعوالم الممكنة والتعيين، وهو ما يمكن بحول الله الدفاع عنه في سياق آخر يسمح بتحليل خطاب أكبر من قبيل الخطاب الشعري أو الخطاب الروائي وغيرهما.

إن التشاكل بوصفه آلية بلاغية يساهم في تشكيل قراءة النص على أساس رد عناصره غير المنسجمة ظاهرياً إلى نسق منسجم يؤول العالم وفق مقصدية معينة.

ونقدم في هذا الحيز نموذجًا لقراءة مكثفة تبئر التأويل الدلالي لبيتين شعريين:

قال ابن عباد في جارية اسمها وداد: (ابن عباد، المعتمد،١٩٧٥، الديوان، ص. ٧٢).

اشـــرب الكأس في وداد ودادك

وتأنس بذكـــــرها في انفرادك

قمر غاب عن جفونك مـــــرآه

وســــــــكناه في سواد فؤادك

لتأويل هذين البيتين الشعريين نشيد تشاكلات بلاغية منتظمة لمجموعة من الصور البلاغية في القالب الدلالي من قبيل التعدد المعنوي والتشاكل المتعدد.. وهو تأويل لعوالم ممكنة انطلاقاً من مقصدية المتلقي التي قد تتلاءم ومقصدية الشاعر ــ المنتج وقد تتجاوزها.

- القالب الدلالي:

إن التعدد المعنوي الوارد بين الوحدتين الدلاليتين ' وداد ' الأولى ([+ حب]) ووداد الثانية([+ اسم علم]) يلبي حاجتهما إلى التشاكل الدلالي لأن المقوم [+ حب] مقوم عرضي قوي في اسم العلم وداد. وهذا ما يؤشر على تشييد جهة دائرية تتسق بناءً على تشاكل العشق الذي تراكمه الوحدات الدلالية ' الكأس '، ' وداد ، ' ودادك ' ' فؤادك '، ' قمر ' ... بيد أن هذه الجهة تنعكس عليها مرآويا الجهة المتشابكة في القالب الدلالي بالنظر إلى أن تكرار كل وحدة معجمية ليس خطيًا متتابعًا، بل إنه متقطع بواسطة الزمن الفوضوي، إذ نجد – مثلاً – الوحدة المعجمية قمر في الشطر الأول من البيت الثاني والوحدة فؤادك في آخر شطره الثاني. إن الجهة الدائرية المشيدة لا تسم تشاكل العشق (التشاكل الأول) فحسب، وإنما تسم –كذلك – التشاكل الثاني؛ تشاكل العزلة الذي يوجد في حالة فحص بواسطة تراكم الوحدات الدلالية ' تأنس '، ' ذكرها '، انفرادك '، ' غاب '، ' سواد ' .. وهي وحدات لا تنتظم خطيًا مما يؤكد تفاعل التشاكلات الدائرية والفوضوية في القالب الدلالي الفرعي: القالب المعرفي ــ التداولي الذي نشطناه لكونه يقدم معلومات عن أنماط التشاكلات وفق مبادئ الانتقاء والإسقاط والسياق والمساق . ومن هنا يمكن تحديد المعلومة القديمة (المحور) والمعلومة الجديدة (البؤرة)، وتأويل المعاني الاستلزامية ــ الحوارية لفعلي الأمر اشرب وتأنس. هكذا نفترض طرح التساؤل التالي:

ــ من يؤنسني في شرب الكأس ؟

فإذا كان المكون- المحور هو شرب الخمر، فإن البؤرة – الجديد هي وداد الجارية بوصفها مكوناً منبورًا في البيت الأول، وهي قمر المنبورة نبر الكلمة كذلك في البيت الثاني. ولذلك فإن تأويل فعلي الأمر: اشرب و تأنس يقتضي استحضار أهمية هذا العنصر- البؤرة في تنشيط الدينامية التواصلية للبيتين الشعريين في جهة مطاطية توسع المعنى وتنميه. فغياب وداد الجارية يحول فعل الأمر إلى عزاء: عزاء الشاعر لنفسه لتعويضها بوداد – الحب وبالذكر- المؤانسة .

وانطلاقًا من الرابط التداولي (سياق الجواري) يمكن تأويل عبارة اشرب الكأس التي تتوفرعلى

مقومـات قويـة للمجـاورة الكنائيـة تـأويلاً معرفيـاً بواسطة التعيين في تشاكل موسع؛ لأن المجاورة توسم بزمن التوسيع.

إن نفس الرابط التداولي (سياق الجـواري) يمكـن من تأويل الوحدة الدلالية ' قمر ' بوصفها وحدة ـــ أصل تعين الوحدة ـــ المرسل إليه: ' وداد "–الجارية: لكن التأويل هنا يتعلـق بالمشـابهة (الاسـتعارة) التـي توسم في التشاكل الموسع بـزمن الانكـماش، إذ أدمـج عالم الإنسان في عالم الطبيعة .

بيد أن القالب الدلالي لا يحيط إحاطة شاملة بتأويل كل الصور البلاغية في كل التشاكلات. ولذلك نسقط القالب الصوتي عليه بواسطة منفذ الكلمة ـــ المحـور: انفراد التي نشيدها من خلال التراكم الصـوتي للنـون (تفحص في خمسة مواقـع) والفـاء (تفحـص في سـتة مواقـع) والـراء (تفحـص في خمسـة مواقـع) والـدال (تفحص في سـبعة مواقـع). إن هـذه الكثافـة العاليـة الموسـومة بـالزمن الإيقـاعي تـؤشر عـلى أن القالـب الصوتي مليء بالإطنابات التي تلبي حاجـة الوحـدات الصوتية إلى التشاكل وهو مـا يمكـن تنميتـه في سـياق دراسة أخرى بحول الله وقوته...

٣ـــ تركيب وآفاق:

قدمنا – إذن – دراسة لمفاهيم اسـتراتيجية أسـاس في هندسة التأويل؛ حيث إن من شأن كل تمثل رصـين لخلفياتها وآفاقها أن يجنب النقد العربي الحـديث لغـط المصطلحات والجمع في القراءة الواحـدة بـين المفهـوم ونقيضه، بل إن بناء التشـاكل في الخطـاب لـيس ترفًـا لغويًا تحسينيًا لأن تشييد المعنى هو تشييد للعوالم وخلق لجسور التواصل والتسامح والحوار بين بني البشـــر في مختلف الأكوان.

المصادر والمراجـــع

المصادر والمراجع العربية:

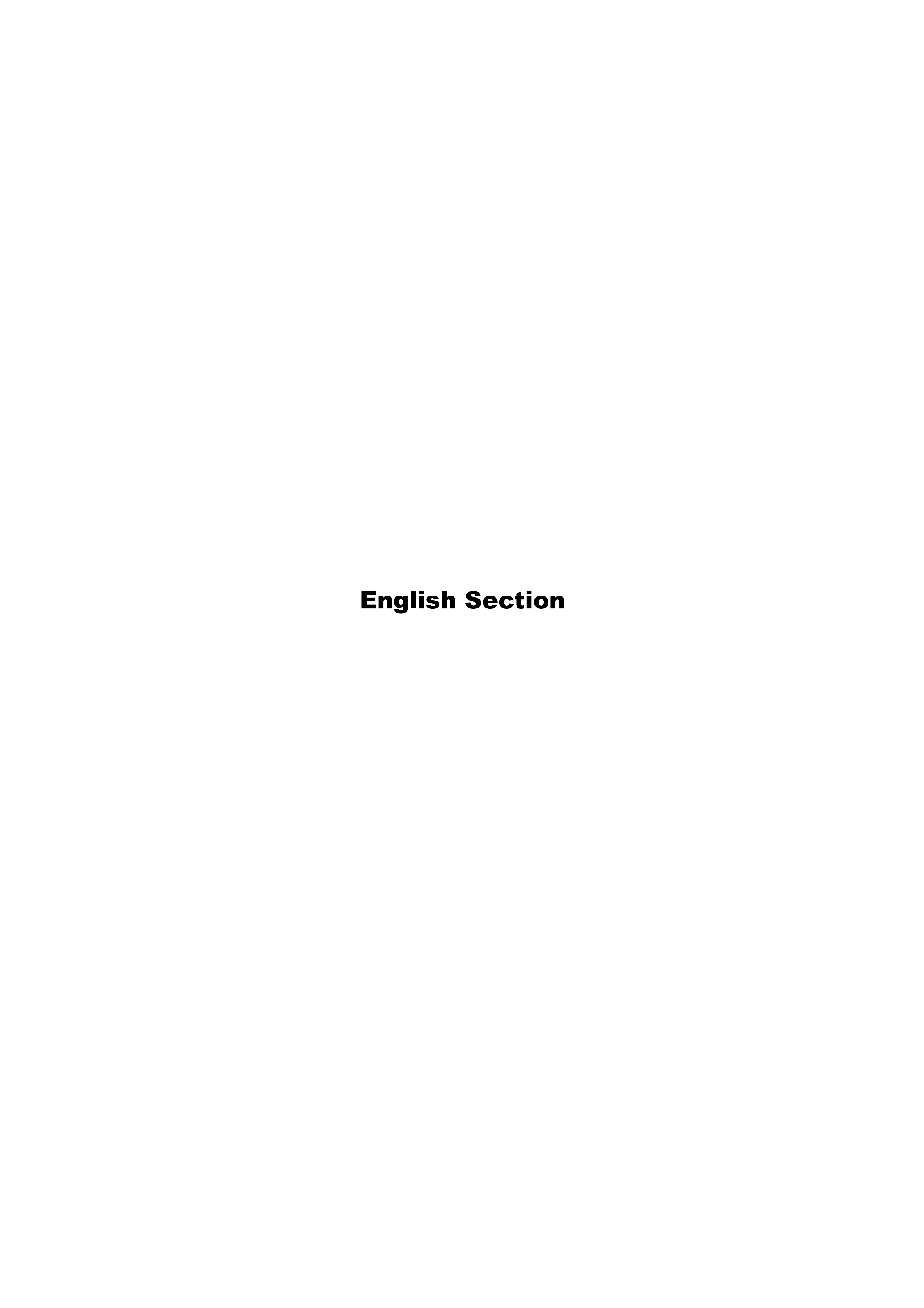
- **ابـن الأثـير، ضـياء الـدين،** *المثـل السـائر في أدب الكاتب والشـاعر*، تحقيـق أحمـد الحـوفي وبـدوي طبانة، دار نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع – القاهرة.
- **ابن الخطيب ، لسان الدين ، (١٩٨٩)** *ديوان لسان الدين بن الخطيب*، تح. محمد مفتاح ، مج.١ ، دار الثقافة ، البيضاء.
- **ابن الصـيرفي، عـلي،** *المختـار مـن شـعر الشـعراء الأندلس*، تح. عبـد الـرزاق حسـين، دار البشـير عمان، ١٩٨٥.
- **ابـن المعتـز ، عبـد الله، (١٩٣٥)**، *البـديع*، تـح. اغناطيوس اكراتشكوفسكي، لندن.
- **ابن عباد، المعتمد، الديوان،** تح. *رضـا السويسيـ*، الدار التونسية للنشر، ١٩٧٥.
- **ابن منظور، أبو الفضل، (١٩٩٤)**، *لسان العرب*، (المواد المذكورة)، دار صـادر، بـيروت، ط٣.كـر،

مكتبة الخانجي .

- **بنكـراد، سـعيد(١٩٩٤)** *سـيميائيات بـورس*، في مجلة علامات، ع.١ ، مكناس.
- **جحفة، عبد المجيد (٢٠٠٠)**. *مدخل إلى الدلالـة الحديثة*، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء المغرب.
- **الجرجاني**، *عبد القاهر أسرار البلاغـة*، (١٩٩١)، تح. محمود شاكر.
- **شـكري إسـماعيل (٢٠٠٩)**. في معرفـة الخطـاب الشعري، دلالة الزمان وبلاغـة الجهـة، دار توبقـال للنشـــر الـــدار البيضـــاء، (حـــائز عـــلى جـــائزة المغرب٢٠٠٩).
- **شكري، إسماعيل (١٩٩٨)**. *تعيين التغير وتعيـين المقصـــدية*، في مجلـــة دراســـات مغاربيـــة، ع.٧، مؤسسة الملك عبد العزيـز آل سـعود للدراسـات الإسلامية والعلوم الإنسانية، الدار البيضاء .
- **شكري، إسماعيل (١٩٩٩)**. *نقد مفهوم الانزياح*، في مجلة فكـر ونقـد، ع.٢٣ ، دار النشرـ المغربيـة، الدارالبيضاء.
- **غاليم، محمد (١٩٨٧)**. *التوليد الدلالي في البلاغة والمعجم*، دار توبقال، الدار البيضاء.
- **مفتاح، محمـد (١٩٩٠)**. *ديناميـة الـنص*، المركـز الثقافي العربي، الدار البيضاء.
- **مفتاح، محمد (١٩٩٤)**. *التلقي والتأويـل*، المركـز الثقافي العربي، الدار البيضاء.

References

- **Dowty, D.(1979),** *Word Meaning And Montague Grammar*, Reidel, Dordrecht, Holland.
- **Fauconnier, G.(1984),** *Espaces Mentaux*, Minuit, Paris.
- **Greimas, A.J. Et Courtés, J.(1979),** *Sémiotique : Dictionnaire Raisonné De La Théorie Du Language*, Hachette, Paris.
- **Groupe u (1977),** *Rhetorique De La Poésie*, Complexe , Bruxelles .
- **Groupe u (1982),** *Rhétorique Générale*, Seuil, Paris .
- **Hintika, J. (1994),** *Fondements D'une Théorie Du Langage* , P U F , Paris .
- Iser , W.(1976) , *L'acte De Lecture* , Tra. Par Sznycer, E. , Pierre Mardaga, Bruxelles
- **Lakoff, G.(1987),** *Women, Fire, And Dangerous Things* , University Of Chicago Press, Chicago And London.
- **Lakoff, G.(1988),** *Cognitive Semantics*, In : Eco, U . And Violi, P.(eds) Meaning And Mental Representations , Indiana University Press .
- **Rastier, F.(1987),** *Sémantique Interprétative*, P U F , Paris.
- **Rastier,F.(1972),** Systématique Des Isotopies, Dans: Essais DeSémiotique Poétique, Larousse, Paris



English Section

the importance. kindergarten schooling as preparation for the elementary stage.

This study attempts, therefore, to answer the following questions:

1. Is there any difference in intelligence and in self-concept between first year elementary school girls who have been to kindergar1ens and those who have not?
2. Is there any effect of kindergarten schooling on the intelligence and on the self-concept of first year elementary school girls who have been to kindergarten and those who have not?
3. What are the factorial components of kindergarten and of self-concept for first year elementary school girls who have been to kindergal1ens and those who have not?

Abstract 8:

Title : التنبوء بالتفوق الدراسي في ضوء متغيرات مفهوم الذات لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالدمام

Author :
Advisor(s) :
Date : 1997

Self-concept represents the comer stone of personality study. It regulates. the human behavior and plays a significant role in various psychological functions. Self -concept thus determines targets, achievements and social relationship combining the positive self-concept with a high level of school achievement.

Abstract 9:

Title : The Differences in Specialization, Educational Class and Residence in Realizing Some Guidance Needs of a Sample of Female Secondary Students in AI-Hassa

Author :
Advisor(s) :
Date : 1421

The study aims at identifying the differences in the realization of female secondary student their academic, physical, psychological, social and health needs according to specialty, educational class and residence. The study tries to answer the following questions:

1) Are there statistical differences among female students' means in realizing some of their guidance needs due to different specialty (Science -Arts)?
2) Are there statistical differences among female students' means in realizing some of their guidance needs due to different educational class (2nd- 3rd)?
3) Are there statistical differences among female students' means in realizing some of their guidance needs due to different residence (village -city)?

The researcher developed a list of guidance needs consisted of (72) items distributed on four dimensions. Stability and reliability of the list was calculated and then applied to a sample of (800) female secondary students. Suitable statistical methods such as T -Test, have been utilized and the study results showed:

First and third assumptions have been partially achieved while the second one hasn't where some statistical differences have been detected at the level of (0. 01) in some academic needs, at the level of (0.001) in some health needs, and at the level of (0.05) in the total of needs among female students of the 2nd and 3rd classes.

In addition, some statistical differences have been experienced at the level of 0.05 in some social needs.

Results have been discussed in the light of theoretical framework, previous studies and presenting suggested researches.

and scholastic. achievement variables in self-assertiveness. Furhtermore, it found several factors to self-assertiveness scale items according to scholastic stage and scholastic achievement. fore recommodations and studies research are required.

Abstract 4:

Title : متغيرات بيئة الفصل الدراسي السعودي في التعليم الثانوية العام والمهني "الصناعي" (دراسة عاملية فارقة)

Author :
Advisor(s) :
Date : 1418

There is a kind of climate or environment which distinguishes the relationship between teachers and students and among students themselves. Stolurow & Pahel (1963) indicated that education is a social process containing an interaction between at least two persons a teacher and a student. So the recognition of classroom environment is an essential factor in finding out of teacher effectiveness. Therefore, classroom environment plays intermediat role between teacher actions and student achievement. Moos & Moos (1978) believe that the educational environment practises an important effect upon members who are in it and it has characteristics that influence student development .

Abstract 5:

Title : نمو القدرات الابتكارية في المراحل التعليمية

Author :
Advisor(s) :
Date : 1997

The progress of nation depends greatly on its people, especially the youth, and the development of their personalities and mental abilities. The main problem in third world counties lies in its under-developed human power resources.

To develop these countries, their human resources must be developed, and that is what Guilford (1965) and Torrance (1977) emphasized when they testified that nothing can promote the standard of luxury and civilization of nations better than developing creative performance.

Abstract 6:

Title : المناخ الدراسي في ضوء المستوى الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية –

Author :
Advisor(s) :
Date : 1419

Individuals and the environment have received a great deal of attention from psychologists. Therefore, three main streams concerned with the nature of the relationship between the individual and his environment have emerged. One stream, disregarding other variables, focuses on the role that the environment plays in shaping the individuals' behavior. Another stream maintains that there are abilities in the brain that are responsible for the behavior of the individual. The other one takes a midway stand in that it studies the interaction between the individual and the environment and calls for studying the individual and the environment together because it is difficult to understand behavior independent of the social environment, and the individual and his characteristics (A1-Agha, 1989:2). The climate prevailing in the educational institutions differs from one institution to another. The open climate which gives a chance to every member to grow psychologically and spiritually and to develop close social relations is characterized by dwlopnis a true behavior and having high morals which in turn help achieve the desired objective. On the other hand, in a closed climate, the relationships between individuals are impersonal and the morals are low (Al- Thabit, 1992:3).

Abstract 7:

Title : أثر الالتحاق برياض الأطفال على الذكاء ومفهوم الذات لدى تلميذات الصف الأول بالمرحلة الابتدائية

Author :
Advisor(s) :
Date : 1998

In many developed countries, education begins with kindergarten. which constitute the basic foundation for building up an integrate personality, and enhancing children's mental abilities and individual characteristics. However, opinions differ as regards

APPENDIX ONE

Abstract 1:

Title : قلق الامتحانات في علاقته بالإنجاز العقلي والأكاديمي لدى طالبات كلية التربية

Author :
Advisor(s) :
Date : 1995

The current study seeks to answer the following question:

1. Are there any significant effectiveness of test. anxiety on mental achievement and academic achievement for girls?
2. Is there any relationship between test anxiety and mental achievement for giirls?
3. Is there any relationship between test anxiety and academic achievement for girls?
4. Is it possible to recognize the factorial components of test anxiety, mental achievement and scholastic achievement?
5. Is it possible to predict the academic achievement in the ligth of mental achievement and test anxiety?

The current study involves the following variables:
I .Test A11xiety .
2. Mental Achievement.
3. Academic Achievement.

The current study is also determined by the sample used which consist of 30 girl students for the pilot study, and 237 girl student for the main study. The main sample is devided into 4 gropes, the first consist of 57 over mental .and academic achievement girl, the second girls 24 over mental achievement but under academic achievement, the third girls 63 over academic achievement but under mental achievement and the fourth 93 under academic and mental achievement girls.

The study is also deterinined by the following tools:
1. Test Anxiety Scale
Prepared by "Spielberger"
Experimented by: Abdelrahem Bakhet
2. D. 48 Intelligence Test
Prepared by " J. Blook "
Experimented by: Abdelrahem Bakhet

The study is detennilled by the geographical location (Al-Hassa Zone), and by the statistical style: GLM general linear multirance, Factorial A11alysis, and Step Wise regressions. Previous studies, both in Arabic and English, have been presented by the researcher.

Abstract 2:

Title : الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الابتدائية وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية

Author :
Advisor(s) :
Date : 1997

Job satisfaction of elementary school teachers and its relationship with some psychological variables.

Subjects :
200 elementary school teachers in Alhasa, Sudia Arabia.

Tolls :
1 – Job satisaction questionnair.
2 – Achievement motivation questionnaire.
3 – Aspiration level questionnaire.

Results :
1 – There is positive relationship between job satisfaction and achievement motivation of elementary school teachers.
2 – There is positive relationship between job satisfaction and apiration level of elementary school teachers.
3 – There are four factors : persistence, responsibility, social interaction and struggle in the three variables.

Abstract 3:

Title : السلوك التوكيدي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية بالمنطقة الشرقية – المملكة العربية السعودية

Author :
Advisor(s) :
Date : 1996

Self -Assertiveness and It's Relationship with Academic Achievement for Intermeprer and Secondary School Student in Eastern Region Saudi Arabian Kingdom. The Aim of this study was to find out the effect of scholastic level (Intermediate/Secondary) and scholastic achievement (Low/High) on self asserti veness.

It administered self- assertiveness scale after modefying it to suite study environment and find out its phychometric characteristic on 484 students in Intermediate and Secondary stages. Results indicated that there is not statistical effect for scholastic level

Abstracting/Indexing Database at Variable Aggregate and Analytic Levels. *Library & Information Science Research,* 20(2), 133-51. Retrieved from WWW.ERICExtrSearch

Jizba, L. (1997). Reflections on Summarizing and Abstracting: Implications for Internet Web Documents, and Standardized Library Cataloging Databases. *Journal of Internet Cataloging,* 1(2), 15-39. Retrieved from WWW.ERICExtrSearch

King Abdulaziz City for Science and Technology. (2006). Databases Administration. Retrieved from www.kacst.sdu.sa/management/into/dbi.php

Khuwaileh, A. A. & Al-Shoumali, A. (2000). Writing Errors: A Study of the Writing Ability of Arab Learners of Academic English and Arabic at University. *Language, Culture and Curriculum,* 13(2), 74-183. Retrieved from WWW. ERICExtrSearch.

Li, X. (2005). *Toward Concept-Based Text Understanding and Mining*. Ph.D. Thesis, the University of Illinois at Urbana-Champaign 2005, Retrieved from WWWlib.umicom/ dissertations/fullcit/3199063

Liu, J., Yan, W. & Zhou, L. (1999). A Hybrid Method for Abstracting Newspaper Articles. *Journal of the American Society for Information Science,* 50(13), 1234-45retrieved from WWW.ERICExtrSearch.

Loan, N. T. T., Qian, L., Pramoolsook, I. & Linh, N. D. (2014). TESOL Conference Abstracts: Discrepancies Between Potential Writers'Knowledge and Actual Composition. 3L; Language, Linguistics and Literature. *The Southeast Asian Journal of English Language Studies,* 20(3), 161-176, retrieved from http://ejournals. ukm.my/3l/index, ID code 7746

Morsi, M. &Al-Kobaisi, A. J. (1984). University Education in Qatar: A Case Study. Retrieved from WWW.ERICExtrSearch.

Nicholson, S. (1997). Indexing and Abstracting in the World Wide Web: An Examination of Six Web Databases. *Information Technology ad Libraries,* 6(2), 73-81. Retrieved from WWW.ERICExtrSearch.

Peled, I. & Segalis, B. (2005). It's Too Late Conceptualize: Constructing a Generalized Subtraction Schema by Abstracting and Connecting Procedures. *Mathematical Thinking and Learning an International Journal,* 7(3), 207-230. Retrieved from WWW.ERICExtrSearch.

Pho, P. D. (2008). Research Articles Abstracts in Applied Linguistics and Educational Technology: A Study of Linguistic Realization of Rhetorical Structure and Authorial Stance. *Discourse Studies*, 10(2), 231-250. Retrieved from www.sagepublishing.com

Rothkegel, A. (1995). Abstracting from the Perspective of Text Production. *Information Processing & Management,* 31(5), 777-784. Retrieved from WWW.ERICExtrSearch.

Schiffrin, D. (1988). *Approaches to Discourse*. Oxford, Blackwell.

Selinker, L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. London and New York, Longman.

Smith, F. W. & Liedich, R. D. (1980). *Rhetoric for Today*. New York, Harcourt College Publishers.

Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings.* Cambridge, Cambridge University Press.

Swales, John M. & Feak, C. B. (2004). *Academic Writing Skills for Graduate Students: Essential Tasks and Skills.* Michigan, University of Michigan Press.

Tibbo, H. (1992). Abstracting across the Disciplines: A Content Analysis of Abstracts from the National Sciences, the Social Sciences, and the Humanities with Implications for Abstracting Standard and online Information Retrieval. *Library and Information Science Research,* 14(1), 31-56. Retrieved from WWW. ERIC ExtrSearch

References

Al-Dossary, G. M. (2014). *Knowledge of Compound Words and Its Relation to Vocabulary Size: The Case of Saudi Female EFL Students*. M.A. Thesis, King Faisal University.

Alhuqbani, M. N. (2013). Genre-Based Analysis of Arabic Research Articles across Four Disciplines. *Journal of Educational and Social Research*, 3 (3), pp371-382.

Alhuqbani, M. N. (forthcoming). A Cross-Linguistic and Cultural Analysis of Structure Moves in Arabic and English Police and Security Research Articles Abstracts. *Journal of Social Sciences, Imam University,* Saudi Arabia.

Al-Jabri, S. b. A. (2005). *Aldawriyat al'al'ikroniye* …. (Electronic Periodicals and their Role in the Service of Scientific Research in the Main Library, Sultan Qabous University. *Cybrarian Journal. vol.5*. Retrieved July 23. 2006, from http://www.cybrarians.info/journal/no5/ejournals.htm

AL-Khalaf, K. A. (2015). *Strategies Employed While Processing Unfamiliar Idioms and Phrasal Verbs by Female KFU Learners of English*. M.A. Thesis, King Faisal University.

Al-Saadat, A. I. & Al-Shabab, O. S. (2005).Arabization in Saudi Arabia. *Mu'tah: Humanities and Social Sciences Series,* 20(8), 9-25.

Al-Shabab, O. S. & Bloor, T. (1996). Attribution in British and Syrian News Broadcast. In F. Baka and O. S. Al-Shabab, *Discourse Structuring and Text Analysis of Three Varieties in English* (87-101). London, Janus.

Al-Shabab, O. S. (1986). *Organizational and Textual Structuring of Radio News Broadcast in English and Arabic*. Ph.D. Thesis, Aston University in Birmingham, UK.

Al-Shabab, O. S. (2008). DhawābiTh alnnashr al`ilmī wataHkīm watarqiya (Regulations Concerning Academic Publishing, Refereeing, and Promotion). *Proceedings of the Conference on Scientific Research,* 7-8 January 2008, Imam University, Riyadh, Saudi Arabia.

Al-Shabab, O. S. (2015). Text Integrity and Editorial Practices: Academic Empowerment and Ethics, *The Second Saudi International Conference on Scientific Publishing*, Riyadh, King Saud University.

Alutaibi, S. H. (2011). *Structure and Function of English Language Abstracts from Saudi and British Humanities Journals*. M.A. Dissertation, Dammam University, Saudi Arabia.

Bacha, N. N. (2003). Developing Learners' Academic Writing Skills in Higher Education: A Study for Educational Reform. *Language and Education,* 6(3), 61-177. Retrieved from WWW.ERICExtrSearch

Baka, Farida (1996). Features of Speech and Writing in Biology Lecture Discourse: Pedagogical Implications. in F. Baka and O. S. Al-Shabab, *Discourse Structuring and Text Analysis of Three Varieties in English*(1-28). London, Janus.

Bhatia, V. K. (1993). *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. London and New York, Longman.

Brown, G. &Yule, G. S. (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge, Cambridge University Press.

Chan, S. K. &Foo, S (2004). Interdisciplinary Perspectives on Abstracts for Information Retrieval. *IBÉRICA* 8, 101-124, retrieved from http://www. aelfe.org/documents/07-RA-8-Chan-Foo.pdf

Craven, T. C. (1996). An Experiment in the Use of Tools for Computer-Assisted Abstracting. *Proceedings of the ASIS Annual Meeting",* 33, 203-208. Retrieved from WWW.ERICExtrSearch

Craven, T. C. (2001). Presentation of Repeated Phrases in a Computer-Assistant Tool Kit. *Information Processing & Management,* 37(2), 221-30. Retrieved from WWW.ERICExtrSearch.

Doushaq. M. H. (986). An Investigation into Stylistic Errors of Arab Students Learning English for Academic Purposes. *English for Specific Purposes,* 5(1), 27-39. Retrieved from WWW.ERICExtrSearch

Earl, L. L. & Robinson, H. R. (1968). Automatic Information Abstracting and Extracting: Annual Report. Retrieved from WWW.ERICExtrSearch

Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1997). *Language, Context, Text: Aspect of Language in a Social Semiotic*. Oxford, Oxford University Press.

Hinkel, Eli (2001). Matters of Cohesion in L2 Academic Texts. *Applied Language Learning,* 12(2), 111-132. Retrieved from WWW.ERICExtrSearch

Glatthorn, A. A. (1998). *Writing the Winning Dissertation*: *A Step-by-Step Guide.* California, Sage Publications.

Jacso, P. (1998). Analyzing the Journal Coverage of

of abstracts as just to introduce their research topic without further obligation" (Alhuqbani, forthcoming).The current study takes the component as the basic textual unit of analysis, and it agrees with Alutaibi's results (2011) and Alhuqbani's findings (Alhuqbani, 2013 and forthcoming) concerning the low correlation among the structural functions and the negative influence of local research community and culture on producing and evaluating abstracts and research in general (Al-Shabab, 2008). The pedagogical and linguistic conventions in departments using Arabic as a medium of education has been referred to above as responsible for an attitude towards the practice of teaching English, a fact which reflects an academic culture which deserves further study.

The third dimension of the present results addresses the fourth question of the current research, namely the relation between language and content in the abstract. It was seen that IS professionals have a different approach to abstracting from ESP practitioners, and to the linguistic approach to the study of the abstract. The abstracts produced by researchers from outside language specializations are primarily informative texts, and this inherent priority should be honoured in a way that maintains the *raison d'être* of writing the abstract, i.e. the abstract, in the first place. Thus, the IS emphasis on readability and informativity needs to be taken into account by linguistic theorists and practitioners in language studies. The implication of this will be manifested in supporting the content which M.A. students know well and to coach them in the basics of language and methods which enable them to put their specialized knowledge in correct language and informative content.

If the language/content balance is achieved, then the methodologist needs to put a simple model which caters for the local situation and takes into consideration the teaching environment and culture that need to be incorporated in the production of the abstract, while balancing language and content, i.e. informativity, readability and lucidity. This cultural localism together with meeting the requirements of correctness, informativity, readability and lucidity, will help suggest three basic units or components taken to be descriptively present in an abstract by most researchers: the purpose (topic), the method (techniques and data), and the results (evidence or final judgment). This, however, remains a practical compromise which needs to be applied in the classroom. One needs to remember that writing is the most complex skill of language competencies and that research students need English not only for writing abstracts but more importantly for reading about their specialization in order to stay updated.

9. Suggestions for Further Research

On the basis of the above discussion, the following three areas of research can be suggested:

1. To investigate abstracts based on a large scale corpus from research works produced by native speakers and non-native speakers from various cultural and linguistic backgrounds, to study the structural units and organization of the abstract.
2. To carry out research that focuses on the implication of information technology on producing and storing abstracts.
3. To study the influence of translation on published abstracts translated from Arabic into English.

prescriptive instructions have not succeeded as the data show. Research students do undoubtedly have a fairly good amount of content about their work; still putting that content in good language is a different matter. The discrepancy between language proficiency and abstracting information from the content they know is clear. Language instructors and IS professionals disagree about various aspects of abstract writing because, according to Chan and Foo (2004) the first group believes that "if novice-writers are explicitly taught the rules and conventions of a specific genre, they will internalize the rules and produce acceptable work", while IS experts see that the abstract "functions as the screening device for making decisions to read the source article and as an expedient means of information transfer" (Chan and Foo, 2004, p. 108). But a careful study of the underling purpose and the methods adopted by the two groups, show that they subscribe to a level of prescriptivism in the form of rules and/or guidelines. Naturally, each set of rules are different and are offered in the spirit of task-fulfilment blended with a sense of authority. The simple fact is that while abstract writers themselves may be as eager to have the task done, these practical considerations have not succeeded in the Arab university at large to produce better abstract writers. Nor would the prescriptive pedagogical or IS ingredient inform us much about the nature of text making, text identity or text integrity. Descriptive instruments are needed and a balance of language and content is also needed in a simple formula that enables learners to compose correct informative abstracts.

8. Discussion and Conclusion

The results obtained from the current study can be summarized as follows: first, there is a clear weakness in the basic language skills, and second, there is no agreement on a set of components used in the abstracts, which reflects the lack of systematic schemata of content and structure in the abstract as a text, or member of a genre to use Swales' term. The results have three main implications in relation to: 1) English language programs, 2) the abstract as a text-type, and 3) the abstract as an information dissemination tool.

The first dimension relates to the first question of the present study, the language and function of the abstract within English intensive programs. The data are not far from those obtained from error and contrastive analysis of Arab learners' level and problems (Al-Dossary, 20014 & AL-Khalaf, 2015). The present study shows that the abstracts in the sample suffer from ill-formed sentences, misprinted and misspelled words, and vague grammatical structures. Moreover, the components expected in an abstract are not observed and they are not used consistently among themselves. Whether the abstracts are produced by the researcher himself/herself or produced with the assistance of an editor, translator, or teacher, they reflect the student's formulation of the component, i.e. the content of the original Arabic abstract. Even where a second person such as an editor, translator or teacher is involved, the abstracts in the sample reflect the low English proficiency level that is tolerated. The wider implication reflects an environment in which English programs suffer from basic problems, especially in terms of length, instructors who are content professor rather than English language professionals, and emphasis on terminology rather than basic competency in reading and writing.

The second dimension relates to the second question of the study, which attempts to explore the functional or rhetorical units of the abstract and the function of each. The low correlations among the components of the abstracts in the current sample are in line with the results obtained from abstracts written by Asian researchers where the basic functional moves of the abstracts are not regularly reported (Pho, 2008 and Chan and Foo, 2004). Alutaibi's results also point to discrepancies in the moves found in English and Arabic research abstracts in humanities journals (Alutaibi, 2011). In this respect, Alhuqbani's two recent studies of article abstracts by Arab researchers taken from police and security journals (Alhuqbani, forthcoming) and across five disciplines (Alhuqbani, 2013) are highly relevant firstly because he is primarily looking for "obligatory" units in a representative sample, and secondly because of the methodological and theoretical implications of his results. In terms of method, his search for regularity is conducted at the level of the "step" which is a component of the move, and that this unit has higher level of representation in the functional structure of the abstract (Alhuqbani, forthcoming). In terms of theory, he incorporates the writing culture to allow for the possibility that abstract structure and function need not be approached from the vintage point of universal rules applicable to all languages and environments in the same way. Thus, some Arab researchers, Alhuqbani observes, "view the function

Table (2): Pearson correlations of components used in the Sample

Component		Topic	Lit	Task	Sit/Meth	Data	Hypo	Result	Recom
Topic	Pearson correlation	1	-.112	.175	.289	.336	.83	.175	.074
	Sing. (2-tailed)	.	.528	.323	.098	.052	.641	.323	.678
	N	34	34	34	34	34	34	34	34
Lit	Pearson correlation	-.112	1	-.103	-.134	-.107	.043	-.232	-.043
	Sing. (2-tailed)	.528	.	.563	.449	.547	.807	.187	.807
	N	34	34	34	34	34	34	34	34
Task	Pearson correlation	.175	-.103	1	.357*	.104	.571**	.328	.195
	Sing. (2-tailed)	323	.563	.	.038	.559	.000	.058	.268
	N	34	34	34	34	34	34	34	34
Sit/Meth	Pearson correlation	.289	-.134	.357*	1	.588**	.240	.802**	.464*
	Sing. (2-tailed)	.098	449	.038	.	.000	.171	.000	.006
	N	34	34	34	34	34	34	34	34
Data	Pearson correlation	.336	-.107	.104	.588**	1	.049	.356	.190
	Sing. (2-tailed)	.052	.547	.559	.000	.	.782	.039	.281
	N	34	34	34	34	34	34	34	34
Hypo	Pearson correlation	.083	.043	.571**	.240	.049	1	.188	.336
	Sing. (2-tailed)	.641	.807	.000	.171	.782	.	.287	.052
	N	34	34	34	34	34	34	34	34
Results	Pearson correlation	.175	-.232	.328	.802**	.356*	.188	1	.579*
	Sing. (2-tailed)	.323	.187	.058	.000	.039	.287	.	.000
	N	34	34	34	34	34	34	34	34
Recom	Pearson correlation	.074	-.043	.195	.464**	.190	.336	.579**	1
	Sing. (2-tailed)	.678	.807	.268	.006	.281	.052	.000	.
	N	34	34	34	34	34	34	34	34

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

The highest correlation obtained is between Situation/Method and Result (Columns 4 Table 2, .802). The next highest is between Situation/Method and Data (Column 4, Table 2 .588). The third highest correlation is between Result and Recommendation (Columns 7, Table 2 .579). Hence, except for the relationship between Situation/Method and Result, the components do not show regularity of occurrence in relation to one another. The correlation, in fact, can be quite low; Literature shows very low correlation with all other components (Column 2, Table 2). Thus, one finds Literature in an abstract, but not any other component regularly co-occurring with it. One can also find any combination of components when Literature is not used. The randomness of the occurrence is quite evident from the low correlations obtained. Still, a sense of framing and sequencing, as a level distinctive from mere "cohesive devices" (Hinkel 2001) can be observed. The overwhelming majority of the abstracts in the sample open with the Topic. Where there are recommendations, they always come at the very end. Meanwhile, if the "recommendations" are preceded by results, then the results occur immediately before the recommendations. The sequence "Topic-Methodology-Results-Recommendations" seems to emerge as the outline framing strategy in organizing most of the abstracts in the sample. The linguistic realization -grammatical and textual- of these components and the structural details are outside the scope of the present work. The results show that the components are not presented (Table 1) well, and do not represent a fairly coherent set (Table 2). At the same time, they are not related in the sense of consistency of occurrence of any two components in an abstract.

7.3 M.A. Abstracts: Language, Content, Descriptivism and Prescriptivism

The writers in the sample received instruction, much of it prescriptive, as to how to improve their writing skills and how to write an abstract; but the

conclusions deduced from logical argumentation.

8. Recommendations: These are specific suggestions derived from the conclusions of the work. They may suggest that more research should be undertaken, or they may adopt solutions or a particular technique to obtain a specific result.

What is explored in this work is the presence or absence of the components, and not the sequencing of these units of information. After specifying the components as they are used in the sample, it is time to turn to quantitative description of these components in the sample.

The first statistical indicator is the mean (Table 1) which shows that most of the components are not consistently used. In fact, the highest mean is .82 topic, and the lowest is .38, reviewing previous literature (column 5 Table 1).

Table (1): The mean and Standard Deviation of components the sample

Component	N	minimum	maximum	mean	Std. Deviation
Topic	34	.00	1.00	.8235	.38695
Literature	34	.00	1.00	.3824	.49327
Task	34	.00	1.00	.6765	.47486
Situation/Method	34	.00	1.00	.7647	.43056
Data	34	.00	1.00	.5294	.50664
Hypothesis	34	.00	1.00	.5882	.49955
Results	34	.00	1.00	.6465	.47486
Recommendation	34	.00	1.00	.4118	.49955
Valid N (listwise)	34				

The graphic representation below makes the quantity of using each of the eight components under investigation clear.

Histograms representing the components used in M.A. abstracts

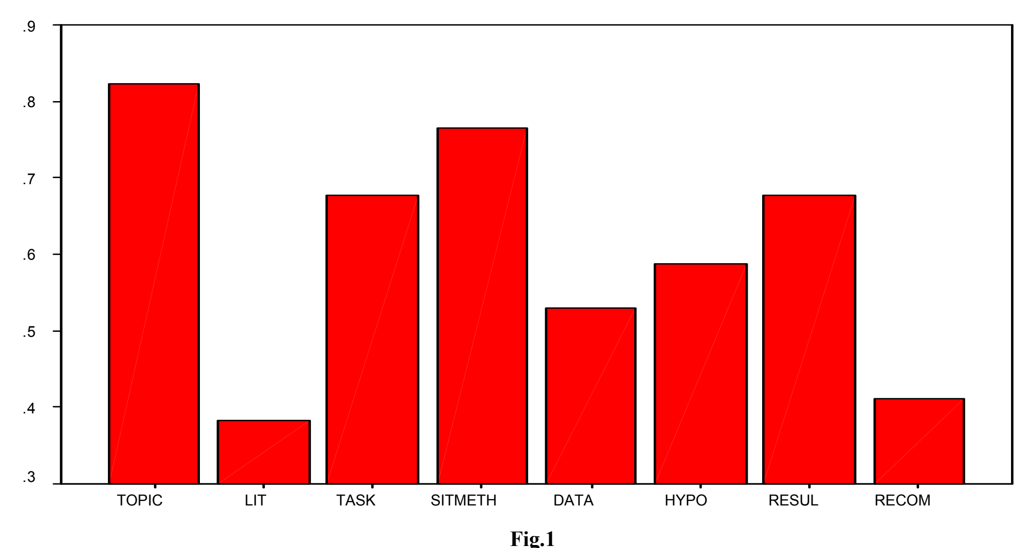


Fig.1

In order to gain some insight into the relationship which holds the components together, the researcher has used Pearson Correlation obtained from SPSS. The results show low correlation among the eight components (Table 2).

first paragraph is followed by an introduction to the three questions which follow.

8) This Abstract is very short (only 41 words). It has a short sentence introducing the topic, followed by an assertion about the role of *Self-concept* in regulating behavior. The second sentence contains a full-stop which seems to be a misprint. The meaning of the third sentence is not clear since it suddenly shifts to add *high level of school achievement* to other factors which appear to be self sufficient. The meaning would be clarified in two sentences instead of the one which is used here.

   The abstract is very short and it makes no reference to the work it is supposed to be summarizing. Thus, it is not an abstract of any specific work.

9) Abstract nine specifies its aim from the beginning and clearly refers to the "study" being summarized. It asks specific questions which could have been better formulated as hypotheses. In the fourth paragraph the questions are referred to as *assumptions*. Two examples of language can be reported here: one in the paragraph before last stating: *In addition, some statistical differences have been experienced at the level of 0.05 in some social needs*. The use of the word *experienced* seems inappropriate. The second example is seen in the opaque reference to the results without reporting them accurately, as it is clear in this last sentence of a separate paragraph: *Results have been discussed in the light of theoretical framework, previous studies and presenting suggested researches*.

This abstract contains some essential components, but it suffers from wrong terminology and awkward phraseology. It also mentions what is done but does not say what exactly it is in terms of specific information.

To sum up, the language of the nine abstracts reviewed above shows that they are produced with no reference to a model or any set of criteria. 1) They contain language errors; 2) they show poor rhetorical organization; 3) In some cases informativity and relevance are not observed since the abstract is not related to the work which is being summarized.

7.2 M.A. Abstracts: Components

It is clear that in addition to the erroneous language, the abstracts under study suffer from the absence of one or more of the components expected in an abstract, such as the research problem, sample and data, the method(s), instruments used in the research, or the results.

Some abstracts lack the basic information expected in a summary of an academic work. In line with the "moves" suggested by Swales (1990) in studying the introduction to scientific articles, and building on Al-Shabab (1986) and Alutaibi (2011), the researcher will use the term "component" in reference to the utterance which is expected to be one of "the relevant aspects of the source text" (Swales & Feak 2004). The component can be defined for the present purpose as a kind of "textual function" which contributes to the meaning of the abstract and which informatively presents and represents the counterpart of the thesis or dissertation being summarized.

The following components in an abstract of an M.A. dissertation can be suggested as the basic parts of an abstract. The components used here are based on the sample under analysis and from research works on abstracts. Eight components are suggested here to be necessary components in an abstract of an academic thesis or dissertation. They cater for content and language.

1. Topic: it is a general notion of what the text is about (Brown and Yule, 1983). It has to do with the notions of texture, cohesion and coherence (Halliday and Hassan, 1997).
2. Literature: this is a part of the abstract which discusses, or refers to, previous work relevant to the topic being discussed in the thesis.
3. Task: this is the information about the specific aspect of the topic to be researched in the thesis. It is similar to what is referred to as the "research problem" (for a discussion of the "research problem" see Glatthorn (1998).
4. Situation/Method: this is the part of the abstract which refers to the exact environmental context in which the problem or topic is found. The method is the specific technique(s) used in the study of the topic.
5. Data: Refer to the raw information in terms of numbers or features, collected from a sample or from a situation, in order to study the topic as realized in this raw information.
6. Hypothesis: it is a statement to be investigated by testing the relationship between the variable of assumptions and reality with reference to statistical techniques.
7. Results: The statistical values of the operation applied to the data in the study; they can be

7. Analysis and Results

7.1 M.A. Abstracts: Language

Nine out of thirty-four abstracts were selected for comment due to their special characteristics. No special significance is attached here to the ordering of the articles or the problems they demonstrate. All nine abstracts are included in Appendix One. The parts of the abstract discussed here are underlined by the researcher in the Appendix for ease of reference, and in the following paragraphs the nine abstracts are described in terms of language proficiency.

1) The title is in Arabic. It can be translated as "Examination Anxiety and its relation to Mental and Academic achievement in Female students at the College of Education, King Faisal University". The abstract opens with five questions which are followed by stating three variables. Then the current sample and tools are specified and the limitation of data to one location is mentioned.

   The word *anxiety* is misprinted or misspelled (see Appendix one Abstract 1). In describing the sample, one reads the following sentence *the current study is also determined by the sample used which consist of 30 girl students for the point study*. There is no need for *also*, and how could the sample determine the study, if the sample itself is selected by the researcher? Hence, the idea is vague. In introducing the *tools*, the researcher meant the "instruments". In the last paragraph, one reads *The study is detennelled by the geographical location (Al-Hassa Zone),….* What is needed is the word *limited* and not *detennelled* which is used when the writer meant "determined", which is a wrong choice of word, and is misspelled.

   It is clear that the writer has not paid much attention to the language or the ordering of the textual functions in the abstract.

2) The second Abstract is entitled in English. However, in terms of components, it is sketchy, and in terms of coherence, it reveals a random ordering of the following three components: 1- subjects, 2- tools, and 3- results.

3) In Abstract three, one finds the translation of the title incorporated in the first paragraph. In the title, one finds the wrong use of capital letters and the use of *it's* where "its" is required. The word 'intermediate' is spelled as "Intermeprer". The "Kingdom of Saudi Arabia" becomes the *Saudi Arabian Kingdom*, and "school achievement" becomes *scholastic achievement*. The last sentence says *fore recommodations and studies research are required*, which is hardly comprehensible.

   One can note the misprints, the grammatical errors, the weak English which does not report the name of Saudi Arabia correctly, in addition to the vague sentence which ends the abstract. All these features point to a weak language level.

4) The fourth Abstract is short (103 words). It is made up of a brief review of two published papers and an indirect mention of the topic. The language of the review is sound. But it is not an abstract of any specific work.

5) Abstract number five is supervised by the same teacher who supervised Abstract four. It has the same orientation, a general introductory statement starting with *The progress of nation depends greatly on its people*, and in a short second paragraph, the writer mentions two publications reporting that they *emphasized when they testified that nothing can promote the standard of luxury … better than developing creative performance.* The mentioning of the previous work has not clarified the meaning, and the statement seems to be general and vague.

   The abstract is hardly related to the work being summarized.

6) The sixth Abstract is yet another example of a literature review. It is longer than the previous two, but it follows the same pattern: a general comment about the topic as dealt with in the literature *Individuals and the environment have received a great deal of attention from …*, followed by a classification of trends using two published works as references.

   The abstract does not report any specific information from the works which are supposedly being summarized. As such this abstract can appear anywhere as a comment on the relationship between the individual and the environment.

7) Abstract seven starts with a general statement which introduces the topic and mentions the difference of opinions about kindergarten education. The first paragraph suffers from language problems. The first sentence is interrupted by a full-stop which is not needed and the verb *constitute* does not agree with the third person subject. The second sentence is also interrupted, *However, opinion differ as regards the importance. Kindergarten schooling as….* The

voice", which is realized in the "epistemic stance", in words like "possible" and "likely", and in attitudinal stance words, like "successful" and "useful" (Pho, 2008, p. 243). But his most interesting finding is seen in reporting a 100% occurrence of two moves-presenting the research and summarizing the results-while describing the methodology comes to 90%, enabling Pho to claim three obligatory moves in the sample investigated (Pho, 2008, p. 237).

Alhuqbani's study of research abstracts (Alhuqbani, forthcoming) is localized in the sense that it deals with English and Arabic abstracts written by Saudi researchers in Saudi journals, in addition to including the culture as a possible factor (Alhuqbani, 2013, pp. 371-372). Quantifying Swales (1990), Alhuqbani describes three moves and every step in each move in the sixty abstracts, half English and half Arabic, and he concludes that each move shows obligatory step(s) in addition to comparing the occurrence of the steps in Arabic and English abstracts in the sample. Thus, what is referred to as "obligatory" or "missing" is a particular step in a given move and not the move as a whole. For instance, Step One "claiming centrality" of Move One "establishing a territory" is used 53.33% in one police journal (JASR) and 6.66% in another journal (JPCP), making this step the highest in frequency. The second move (establishing a niche) is frequent, while the first and second steps (outlining purposes, announcing present research) are used more frequently (78.33% and 66.66% respectively). Alhuqbani states his position after comparing abstracts from a number of academic disciplines including law, linguistics, medicine, and police sciences, published in Arabic academic journals. He believes that "variation in the use of moves across disciplines could be attributed to the Arabic journal publication policy which leaves the writing of abstracts at the researchers' disposal" (Alhuqbani, 2013, p. 379), a position which leans in favour of establishing prescriptive guidelines.

Alutaibi (2011) observed discrepancies in the occurrence of various components in the Moves in a sample of sixty abstracts from Saudi and British academic journals in humanities. Her results remain descriptive, while she identifies assertiveness in the evaluation move, which allows the writer's judgement to be "assertive" or "non-assertive" (Alutaibi, 2011, pp. 75-77).

Descriptive results of almost all studies of abstract functions and organization remain a matter of percentage, but the employment of the figures ranges from the purely statistical and computational to pedagogical prescriptive guidelines and recommendations. From the perspective of publishers, information technology experts such as information retrieval and storage management, the main emphasis is on brevity, readability and retrievability through technical descriptors. In other words, these technical concerns come heavily in favour of prescriptive dictates. The present investigation sets out to identify the need for English for M.A. students, and to establish the functions and components of the abstracts in the sample, and hence find any difference between the epistemological and the language competency of the writers of the sample abstracts.

6. Sample and Methodology

Thirty-four abstracts of completed M.A. theses were obtained from the Deanship of Academic Research at KFU. They were produced, in English, as part of theses written in Arabic. The field is education, though various areas of education are covered: curriculum, methodology, educational administration and educational guidance. The inclusion of a particular thesis depended on availability in the Deanship.

The abstracts appear as such, but they may have been edited by supervisors (see Al-Shabab, 2015), and accordingly may not faithfully represent the students' level. Still, they represent students' content, since the students must have produced the Arabic version that may have been given to the translator. The analysis of the abstracts is carried out at two levels. First, an ad hock description of the erroneous aspects of the language of these abstracts is given, and then the components used in the abstract and the correlations among them are investigated. The description of "errors" is limited to a number of typical cases. The second level is more significant, since recent works in discourse and genre analysis have focused on the components of a variety or a part of text that belongs to a given variety as in the case of the introduction of scientific articles (Alutaibi, 2011 & Alhuqbani, 2013). The present concern focuses mainly on the components included in the abstract, while only scanty attention is given to the ordering of the components. Still, it would be interesting for future research to investigate whether the organization of the components reflects Arabic patterns or more "universal" patterns.

However, studies which focus on Arab graduate writing are scarce and models which suggest a working method for "the composition and informative abstracts" are prescriptive in nature (Smith and Liedich, 1980) and offer general advice and little insight into the informative and organizational choices involved in the actual making of an abstract by a human agent.

Shifting emphasis away from recurrent discussions of moves and sequencing in abstracts, Loan et al. (2014) brought the emphasis to the relationship between the background knowledge of the abstract writer and the ability to put what they know in an acceptable abstract. Inability to communicate in English those ideas they know very well means failure to participate in conferences and not being able to publish through that venue. To them, the main cause is the "discrepancies between the existing knowledge of SUT potential writers and actual practice of abstract writing" (Loan et al., 20014, p. 163). This mismatch between language and content can be remedied by instruction, a solution which is simple but by no means new. To them "it is crucial to make novice researchers aware of the required knowledge of a particular genre through formal training in their postgraduate programs" (Loan et al., 2014, p. 171). But simple observation and practical experience show that research students in Saudi Arabia and Arab countries are not short of instruction or English courses, and the solution should be found somewhere else.

Chan and Foo (2004) have studied three aspects of interest in research abstracts as reflected in the works of English for Specific Purposes (ESP) practitioners and Information Systems (IS) experts. They characterize the gap created by difference of focus by each group, identify an overlap in the working on language, and demonstrate the potential benefits of ESP pedagogy from the emphasis on clients abstract qualities highlighted by IS professionals. The emphasis is on the interdisciplinary nature of research abstracts. They maintain that "... the gap between what information experts expect of abstracts and what ESP teachers practise in abstract pedagogy remains" (Chan and Foo, 2004, pp. 102-103), indicating the need for "a better understanding about information systems, or to identify the qualities of abstracts…" (Chan and Foo, 2004, p. 103). For IS professionals, successful abstracts are "characterized by qualities of brevity, accuracy, and clarity, exhaustivity, and on whether they serve the information needs of users" (ibid., p.106), which places the abstract user's concerns including readability and exhaustivity at the heart of studying abstracts. But satisfying the needs of the client includes meeting the requirements of conference organizers and standardizing agencies such as the ANSI, and the International Standards (ISO 214:1976)" (ibid. p. 106). This development has led to the emergence of a prescriptivism which according to Chan and Foo "belie the great concern of information professional for regulating abstracts qualities and abstracting skills" (Chan and Foo, 2004, p. 106). They see that ESP teachers remain limited by "linguistic issues of rhetorical structures, and language conventions of abstracts in various disciplines" (ibid, p.107).

The common ground where both groups meet is language, since brevity, accuracy, clarity and exhaustivity are features of language (Chan and Foo, 2004, p. 109). They use feedback from a Focus Group (FG) of seven IS professionals to seek their informed opinion about the relationship between ESP concerns and IS perspective vis-à-vis abstract writing and abstract IS qualities. The FG agrees that abstracts "have to be modified for the environment" suggesting that abstracts could have "hyperlinks" and that they could be written to "enhance information retrieval" (Chan and Foo, 2004, p. 113). Significantly, the FG ranked content presentation above linguistic competency, and this in turn above exhaustivity, a ranking which reflects IS experts' bias in favour of content, i.e. in favour of informativity.

What is in favour of Chan & Foo's work is that it has brought informativity and user's benefits, including readability, into prominence. But their main weakness lies in the fact that they do not include advances in text linguistics, corpus linguistics or computational linguistics in their discussion, because these branches of linguistics would be natural allies to IS professionals. Yet, unlike IS and ESP, these branches would not be prescriptive. On the contrary, in a fundamental sense both ESP researchers and IS professionals end up "recommending" guidelines and restrictions on the language and content of the abstract.

Pho (2008) sets out to search for the recurrent, obligatory moves in the abstract, in addition to identifying the salient grammatical features in each move in a sample of thirty abstracts from English language studies journal. Hence, his main concern is limited to language, but interestingly, he includes a unique aspect of the abstract, namely "authorial

regularly contain the "required" functional units, i.e. basic components?

3. Is there a discrepancy between language and knowledge of the domain in the sample of abstracts in the present corpus?
4. Do the prescriptive/pedagogical instructions make graduate learners of English better abstract writers?

The first and second questions look into the relationship between language and content, while the third and fourth focus on teaching about, as opposed to practicing how, to accomplish an acceptable abstract. Hence, the main pivot of the investigation has to do with the relationship between language and content, and whether pedagogical instructions affectively assist the novice abstract writer.

5. Literature Review: Local Need for English Abstract Writing: Balancing Language and Content, and the Shadow of the Descriptive/prescriptive dichotomy

The spread of English in the last fifty years has coincided with a unique surge in information technology and considerable advances in different academic disciplines. The flux of information presents a challenge to scholarship which has to communicate the new findings, albeit in the form of abstracts and summaries. Computer-based and computer-assisted processing of natural language has used "repeated phrases" (Peled, 2005), "names" (Jacso, 1998), and "concept-based" techniques (Li, 2005), to automatically abstract and extract texts from different disciplines and from media.[1] Research in information technology and communication has vehemently been engaged in designing search engines for internet access to abstract and/or information retrieval from different types of corpora. Jizba studied traditional applications of abstracts to access and develop Internet databases (Jizba, 1997). Nicholson (1997) studied Internet applications of natural language processing and suggested an "ideal database for the Web". Craven (1996) used computer technology in the form of keyboard and key terms to assist ordinary users to produce an abstract, and reported a 37% success (Craven, 1996). Rothkegel (1995) used writing strategies to support humans in producing abstracts (Rothkegel, 1995). Earlier in the sixties of last century, abstracting and extracting systems used linguistic features such as the "sentence dictionary" and the "word governed dictionary" (Earl, 1968). This prescriptive stance may be necessary but not informative when it comes to teaching or producing actual abstracts by humans not machines.

Graduate students in Saudi and Arab universities cannot afford to imprison themselves within the learning resources available in Arabic. They need to read and assimilate the summaries of works in English and be able to produce a summary of their own work in "good" English. Earlier it was mentioned that computer-assisted abstracts can be produced by humans as in the case of "keyboard and key terms" Craven (1996). But text production is widely acknowledged to be more complex than that and the rate of 37% success reported by Craven is not enough for producing a viable abstract. Hence, language specialists would be necessarily called upon to study this phenomenon and carry out research in linguistics and education.

Linguistic interest in text making has a long standing tradition (Schiffrin, 1988, & Swales & Feak, 2004). When it comes to making an abstract, the linguistic level is always there, though in certain approaches, the emphasis is on "content" in the sense of content analysis (Tibbo, 1992), lexical items (Craven, 1996) or grammatical structure (Earl, 1968). Content categories were used by Tibbo (1992) to compare the requirements of the American National Standard Institute (ANSI Z39.141979) with the "actual content" of 120 abstracts from different academic disciplines. Text understanding and making is at the heart of the functional approach to genre and discourse analysis, as an approach which has examined text structure and textual functions of language varieties, e.g. the biology lecture (Baka, 1996), radio news broadcasts (Al-Shabab & Bloor, 1996), introduction to scientific articles (Swales, 1990), and legal and newspaper articles (Bhatia, 1993). The study of academic abstracts pertains to a number of theoretical issues, including the relationship between performance in English and Arabic (Khuwaileh, 2000), research and teaching ESP (Doushaq, 1986), and theories of writing and abstracts writing (Bacha, 2003). Li rightly suggests that understanding a text requires from us to "extend the generation probabilities model to address a significant application that are related to concept-based understanding and meaning – semantic integration between text and database, based on entity identification and tracking" (Li, 2005).

1 . See Liu et al. (1999) for abstracting Chinese newspaper articles, and Craven (2001) for automatic abstracting.

1. Introduction

Linguistic aspects and informative content play a range of roles in writing an acceptable academic abstract. Much of the discussion of abstract writing whether theoretical or practical, focuses on three main factors: language, which includes lucidity, content, which includes exhaustiveness, and length which includes brevity. The abstract is a specific text-type. Following Swales (1990), many researchers prefer the term genre, for being focused and relatable to rhetorical structuring. Above all, however, its formal language covers a wide range of knowledge domains, terminology and structural components. Although language holds together the content, the terminology, the structural components and length, still descriptive/prescriptive perspectives and practical considerations, including pedagogy and publishing guidelines, have overshadowed the basic relationship between language and content. This is mainly due to the overemphasis on the question of how an abstract *should* look like and what it *should* contain. Practical, rather than descriptive or academic, considerations have given rise to a prescriptivist stance, presented in expedient guidelines by publishers and rigid dogma by pedagogists, who justify their dictates by reference to the specific purpose of teaching, not learning, and limitations of space and the need for being economical.

2. Background of the Study Problem

Saudi M.A students majoring in Education, who are required to write an abstract may seek assistance from internet shadow writers, or produce ill-formed abstracts, a situation which reflects lack of language competence and a sense of helplessness. From the research community point of view, although research investigating the abstract as a genre has received considerable attention in the last two decades, the need for a localized and simplified approach to abstract writing remains valid (Alhuqbani, 2013 and forthcoming). This may have partly resulted from the negative effects generated by the descriptivist/prescriptivist dichotomy, which leaves English language learners who need to write an abstract torn between official requirements of graduate boards and gatekeepers to conference and journal publishing on the one hand, and descriptivist results obtained from research works on genre and discourse analysis on the other (Bhatia, 1993). The current work studies a selection of abstracts by Saudi research students in education, attempting to identify the main components they utilize in their abstracts and to suggest simple solutions, rather than descriptive results or obligatory constrains on the production of a thesis/dissertation abstract. The use of descriptive results may overwhelm students with details and exception, leaving most of them wondering what option to follow, while strict obligatory rules limit their knowledge and give false impression that there is only one way of writing an abstract.

Using English as a medium of instruction, and hence teaching English for specific purposes, is not met with resistance in most Arab universities. But, departments of social sciences and humanities, led by Arabic departments, were first to call for using Arabic within the call for Arabization which has succeeded in these departments and which has extended this call to cover science and technology departments. Using Arabic to teach science subjects has always been accompanied by emphasis on the need to teach ESP, an emphasis which is often not attested in the case of social sciences and humanities. When it comes to higher studies programs, the missing component of not being able to consult or write abstracts creates a gap between research and studies carried out in Arabic and English/or French. The widening of the gap would ultimately lead to complete isolation of Arab research students in certain disciplines, which is almost defeating the very purpose of offering higher studies programs and engaging in research.

3. Statement of the Problem

The main aim of the current study is to investigate the competency of Saudi M.A. students majoring in Education to write an abstract, taking into account their rich background knowledge in their specializations. Secondly, the English components of the abstracts are examined to determine what they know and what they need to know to express the specialized knowledge they want to include in their abstracts.

4. Questions of the Study

The following questions will clarify the main concerns of the current investigation:

1. Does the language of the abstracts in the sample illustrate the required level of language proficiency?
2. Does the language of the abstracts in the sample

MA Abstract Writing: Balancing Language and Content Beyond Descriptive/Prescriptive Dictates

Farida H. Baka [(*)]

Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

(Received 12/04/2015; accepted 17/05/2015)

DOI: 10.12816/0015525

Abstract: The main purpose of abstract writing has been overshadowed by descriptivists who hypothesize linguistic frames about how and why certain elements and functions should be used and sequenced in the abstract (Swales & Feak, 2004), and by prescriptivists who argue that the abstract should be brief, adequate and readable (Chan and Foo, 2004, p. 103). The present study assumes that for pedagogical purposes, one should benefit from descriptive predictions and utilize instructional rules for writing abstracts properly.

To study the textual structure in abstract writing, this paper examines the language of 34 English MA abstracts written by students in the Department of Education at King Faisal University. The results reveal that there are no statistical correlations among the textual components in the sample such as topic, literature and data. This is in addition to the erroneous language and the discrepancy between the language level and the academic content manifested in the sample abstracts. The paper recommends adopting a genre-based approach which focuses on specific information blocks – components— in teaching abstract writing to equip learners with a simple, effective use of the rich information available to them in their subject-domain .

Key Words: Abstract writing, abstract content, descriptivism/prescriptivism, localization.

❋❋❋❋❋

كتابة خلاصات رسائل الماجستير: الموازنة بين اللغة والمضمون وتجاوز الإملاءات الوصفية والمعيارية

فريدة حسين باقة (*)

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

(قدم للنشر في ١٢/ ٠٦/ ١٤٣٦ هـ؛ وقبل للنشر في ٢٨/ ٧/ ١٤٣٦ هـ)

ملخص البحث : ثمة عدم وضوح في فهم الهدف الأساس من كتابة خلاصاتٍ مناسبةٍ ووافية لرسائل الماجستير. ويعزى عدم الوضوح هذا إلى تأثير المنظِّرين الوصفيِّين (descriptivists) الذين يضعون فرضيات معينة حول كيفية وأسباب استعمال عناصر بذاتها وترتيبها في تسلسل معين في الخلاصة (سويلز وفيك، ٢٠٠٤)، وإلى المعياريين (prescriptivists) الذين يرفعون أصواتهم مطالبين بوجوب أن تكون الخلاصة موجزةً ووافيةً، وقابلةً للقراءة (تشان وفو، ٢٠٠٤، ص ١٠٣). أما الموقف القائم حالياً من الموضوع فيرى أن بلوغ الأهداف التعليمية يقتضي أن نستعين في عملية كتابة الخلاصة بما تأتي به التنبؤات الوصفية، وأن نستخدم في الوقت ذاته القواعد البيداغوجية (التعليمية) لتكون الوسائل التي تساعدنا في تحقيق الغاية التي نسعى إلى تحقيقها والتي تتمثل في صياغة الخلاصة على الوجه الأمثل. يتناول البحث دراسة ٣٤ خلاصة لرسائل ماجستير أنجزها قسم التربية بجامعة الملك فيصل. وتبين من النتائج أنه ليس ثمة علاقات ترابطية بين المكونات النصية للخلاصات التي تتضمنها العينة مثل الموضوع والأدبيات والبيانات. هذا فضلاً عن الأخطاء اللغوية وحالات التباين والتناقض بين المستوى اللغوي والمحتوى الأكاديمي في الخلاصات المعتمدة في الدراسة. ويوصي الباحث بضرورة تبني منهجٍ يعتمد "جنس النص" ويركز على كتل معلوماتية – مكونات – معينة في تدريس كيفية كتابة الخلاصات لتمكين الدارسين من استخدام ما يتوفّر لديهم من معلومات في ميدان دراستهم بصورة سهلة، غير معقدة، ولكنها في الوقت ذاته فاعلة وتؤدي الغرض المنشود.

الكلمات المفتاحية: كتابة الخلاصات، محتوى الخلاصة، الوصف والتقنين، المحلية.

(*) Assistant professor at King Abdullah Institute for Translation and Arabization, Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, Riyadh, Saudi Arabia.

(*) أستاذ مساعد في معهد الملك عبد الله للترجمة والتعريب، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض، المملكة العربية السعودية.

e-mail: fhbaka@gmail.com



Research Papers



2007 – 1428
جامعة الحدود الشمالية
NORTHERN BORDER UNIVERSITY

Contents

Articles:

Arabic Section

English Section


2007 – 1428
جامعة الحدود الشمالية
NORTHERN BORDER UNIVERSITY

Rector’s Speech

I feel extreme pleasure to announce the first publication of ‹Journal of the North› which is the first scholarly contribution made by the Northern Border University in the field of refereed academic research. I do aspire that it would reach the satisfaction of the researchers and scholars from a variety of disciplines.

It is worth-mentioning that NBU is keen to adhere to the set standards of scholarly publication in the journal in accordance with the declared publishing terms and guidelines. The editorial board, in turn, made every effort to render the submission guidelines in compliance with the internationally recognized publishing standards.

I would like to take the opportunity to extend my sincere gratitude to all those who worked for the journal - the editorial board and the editor-in-chief, in particular. The journal is hoped to keep its quality-based approach and follow the same course to stick to the high quality standards, scholarly research and scientific diversity.

Prof. Sa’eed bin Omar Al Omar

Rector of Northern Border University

Concerning the Experience, Nationality, and the Field of Study in Intermediate Schools in Saudi Arabia (in Arabic). Journal of King Saud University- Educational Sciences, 3 (1), 143-170.

- **Required Documents :**

Researchers are required to submit the following:

1) An electronic copy of their submissions in two formats: Microsoft Word Document and Pdf, to be sent to the following email:

   h.journal.nbu@gmail.com

   h.journal@nbu.edu.sa

2) The researcher's CV, including his/her full name in Arabic and English, current work address, and academic rank.

3) The researcher must fill out and submit the application for publishing in the Journal of the North, and the Pledge Statement that his/her submission has not been published before or is not submitted for publishing elsewhere.

- **NB:**

1) The submissions received by the Journal will not be returned whether published or not.

2) The published papers reflect only the author's points of view.

- **The bibliography should be arranged as follows:**

- Books

Al Juwayr, Ibrahim Mubarak. (2009). Family and Society: Studies in the Sociology of Family. (1st ed.). Riyadh: Dar Alam Al-Kutub.

- Periodicals

Awda, Ahmad. (2011). Criteria of Quality Assurance Derived from School Assessment Results: An Introduction to Stimulating Quality and Accreditation Implementation. The Jordanian Journal of Educational Science, 7 (2), 163-193.

-M.A. or Ph.D. Thesis

AlQadi, Iman Abdullah. (1429 AH). Natural Plants in a Coastal Environment Between Rassi Tanoura and Elmalouh in the Eastern Region: A Study in Botanical Geography and the Protection of Environment (Unpublished Ph.D. Dissertation, College of Arts for Girls, King Faisal University, Dammam).

- Internet References

Citing an online book

Almazroui, M. R, and Madani, M. F. (2010). Evaluation of Performance in Higher Education Institutions. The Digital Object Identifier (DOI:10.xxxx/xxxx-xxxxxxxx-x), or the Hypertext Transfer Protocol (http://www...), or the International Standard Book Number (ISBN: 000-0-00-000000-0) must be mentioned.

- **Citing an article in a periodical:**

AlMadani, M. F. (2014). The Concept of Debate in Reaching a Compromise. The British Journal of Educational Technology, 11 (6), 225-260 . Digital Object Identifier (DOI:10.xxxx/xxxx-xxxxxxxx-x), or the Hypertext Transfer Protocol (http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111), or the International Standard Serial Number of the journal (ISSN: 1467-8535) must be mentioned.

16) It is the researcher’s responsibility to translate into English the Arabic bibliography.

- **Example:**

الجبر، سليمان. (1991م). تقويم طرق تدريس الجغرافيا ومدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم وتخصصاتهم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الملك سعود- العلوم التربوية، 3(1)، 170-143.

Al-Gabr, S. (1991). The Evaluation of Geography Instruction and the Variety of its Teaching

- **Conclusion:**

It is a brief summary of the research topic, findings, recommendations and suggestions.

8. Figures, diagrams and illustrations should be included in the main text, in black and white, and consecutively numbered and given titles, and explanatory notes beneath them.

9. Tables should be also included in the main text, and consecutively numbered, and given titles, and explanatory notes beneath them.

10. Footnotes should be added at the bottom of each page, when necessary only. They are to be indicated by a number or an asterisk, in 12-font size for Arabic and 9-font size for English.

11. Samples of scanned manuscripts must be included in the proper place of the submission.

12. The Journal of the North does not publish research and measurement tools (instruments). However, they must be included in the submissions for review by reviewers.

13. Documentation must follow the APA style in which both the author's name and year of publishing are mentioned in the main text, i.e. (name, year). Numbering the references inside the main text and adding footnotes is not allowed.

- Researchers' documentation must be as follows: the author's family name followed by a comma and the publishing year like (Khayri, 1985).
- Page numbers are mentioned in the main text in case of quotations, like (Khayri, 1985, p. 33).
- If a work has two authors, they must be cited as shown previously, for example (AL-Qahtani& AL-Adnani, 1426 AH).
- If there are multiple (more than two) authors, their family names must be mentioned for the first time only, like (Zahran, Al-Shihri& Al-Dusari, 1995); if the researcher is quoting the same work several times, the family name of the first author followed by "et. al" [for papers in Engish], and by "وآخرون" [for papers in Arabic] must be used, like (Zahran et al., 1995) / (زهران وآخرون، 1995) . Full publishing data must be mentioned in the bibliography.

14. Hadith documentation must follow the following example: (Sahih Al-Bukhari, vol.1, p.5, hadith number 511).

15. The bibliography, list of all the sources used in the process of researching, must be added in alphabetical order using the author's last name according to the APA style, in 12-font size for Arabic and 9-font size for English.

Publication Regulations

- **Submissiom Guidelines:**

1. Submissions must not exceed 45 pages of plain paper (A4).
2. Submissions must have a title and a summary in both Arabic and English in one page; each summary should not be more than 200 words. The research should include, in both languages, keywords that indicate the field of specialization. The keywords are written below each summary and should not be more than six.
3. The author(s) name(s), affiliation(s) and address must be written immediately below the title of the article, in Arabic and English.
4. Arabic submissions are typed in Simplified Arabic, in 14-font size for the main text, and 12-font size for notes.
5. English submissions are be typed in Times New Roman, in 12- font size for the main text, and 9-font size for notes.
6. Submissions are to be typed on only one side of the sheet, and line spacing should be1.5 cm. Margins should be 4 cm (or 1.57 inches) on all four sides of the page.
7. The research must have the following organization:

- **Introduction :**

It should indicate the topic and aims of the research paper, and be consistent with its ideas, information and the established facts. The research problems(s) and importance of the literature review should be also introduced.

- **Body:**

The research body includes all necessary and basic details of research approach, tools and methods. All stated information should be arranged according to priority.

Find¬ings and Discussion

Research findings should be clear and brief, and the significance of these findings should be elucidated without repetition.

Correspondence

Editor -in- Chief

Journal of the North for Humanities

Northern Border University

P.O.Box - 1321 Arar - 91431

Kingdom of Saudi Arabia

Tel: +966(014)6615499

Fax: 0146614439

h.journal@nbu.edu.sa

h.journal.nbu@gmail.com

Website: ejournal.nbu.edu.sa

Subscription and Exchange

Scientific Publishing center, Northern Border University,

P.O.Box. 1321 Arar 91431

Price for issue: 15 SAR or its equivalent (excluding postage)

Journal of the North for Humaities

About

The Journal of the North is concerned with the publication of original, genuine scholarly studies and researches in humanities and Sociology in Arabic and English. It publishes original papers, review papers, book reviews and translations, abstracts of dissertations, reports of conferences and academic symposia. It is a biannual publication (January and July).

Vision

The journal seeks to achieve leadership in the publication of refereed scientific papers and to rank among the world's most renowned scientific periodicals.

Mission

The mission of the journal is to publish refereed scientific researches in the field of humanities according to well-defined international standards.

Objectives

The Journal of the North aims to:

1. Serve as a scholarly academic reference for researchers in the field of humanities.
2. Meet the needs of researchers, publish their scientific contributions and highlight their efforts at the local, regional and international levels.
3. Participate in building a knowledge community through the publication of research that contributes to the development of society.
4. Cover the refereed works of scientific conferences.

Terms of Submission:

1.Originality, innovation, and soundness of both research methodology and orientation.

2. Sticking to the established research approaches, tools and methodologies in the respective discipline.

3. Accurate documentation.

4. Language accuracy.

5.The contribution must be unpublished or submitted for publication elsewhere.

6.The research extracted from a thesis/dissertation must be unpublished or not submitted for publishing, and the researcher must indicate that the research submitted for publishing in the journal is extracted from a thesis/dissertation.


2007 – 1428
جامعة الحدود الشمالية
NORTHERN BORDER UNIVERSITY

Journal of the North for Humanities

Refereed Scientific Periodical

Journal of the North for Humanities

Refereed Scientific Periodical

Published by
Seientific Publishing Center
Northern Border University

Volume 1, Issue No. 1
January 2016 / Rabi'II 1437

ejournal.nbu.edu.sa
h.journal@nbu.edu.sa
h.journal.nbu@gmail.com

ISSN: 1658-7006



2007 – 1428
جامعة الحدود الشمالية
NORTHERN BORDER UNIVERSITY



IN THE NAME OF ALLAH,

THE MOST GRACIOUS, THE MOST MERCIFUL



مجلة الشمال للعلوم الإنسانية

تصدر عن

مركز النشر العلمي والتأليف والترجمة في

جامعة الحدود الشمالية

دورية علمية محكمة

المجلد الأول – العدد الثاني

يوليو 2016 م – رمضان 1437هـ

http://ejournal.nbu.edu.sa
h.journal@nbu.edu.sa
h.journal.nbu@gmail.com

طباعة – ردمد: 1658-7006 / إلكتروني – ردمد: 1658-6999

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية

التعريف بالمجلة

تعنى المجلة بنشر البحوث والدراسات العلمية الأصيلة في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية، باللغتين العربية والإنجليزية، كما تهتم بنشر جميع ما له علاقة بعرض الكتب ومراجعتها أو ترجمتها، وملخصات الرسائل العلمية، وتقارير المؤتمرات والندوات العلمية، وتصدر مرتين في السنة (يناير - يوليو).

الرؤيـــــة

الريادة في نشر البحوث العلمية المحكمة، وتصنيف المجلة ضمن أشهر الدوريات العلمية العالمية.

الرســالة

نشر البحوث العلمية المحكمة في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية وفق معايير عالمية متميزة.

أهداف المجلة

1) أن تكون المجلة مرجعًا علميًا للباحثين في العلوم الإنسانية والاجتماعية.
2) تلبية حاجة الباحثين إلى نشر بحوثهم العلمية، وإبراز مجهوداتهم البحثية على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية.
3) المشاركة في بناء مجتمع المعرفة بنشر البحوث الرصينة التي تؤدي إلى تنمية المجتمع.
4) تغطية أعمال المؤتمرات العلمية المحكمة.

شروط قبول البحث:

1) الأصالة والابتكار، وسلامة المنهج والاتجاه.
2) الالتزام بالمناهج والأدوات والوسائل العلمية المتبعة في مجاله .
3) الدقة في التوثيق والمصادر والمراجع والتخريج.
4) سلامة اللغة.
5) أن يكون غير منشور أو مقدم للنشر في أي مكان آخر.
6) أن يكون البحث المستل من الرسائل العلمية غير منشور أو مقدم للنشر، وأن يشير الباحث إلى أنه مستلٌ من رسالةٍ علميةٍ.

للمراســلة

(رئيس تحرير مجلة الشمال للعلوم الإنسانية) ص. ب. 1321 - عرعر (الرمز البريدي : 91431)

جامعة الحدود الشمالية- عرعر - المملكة العربية السعودية

هاتف : 0146615499 فاكس : 0146614439

البريد الإلكتروني h.journal@nbu.edu.sa & h.journal.nbu@gmail.com

الموقع الإلكتروني http: / / ejournal.nbu.edu.sa

الاشتراك والتبادل

مركز النشر العلمي والتأليف والترجمة - جامعة الحدود الشمالية ، ص. ب. 1321 - عرعر - الرمز البريدي : 91431

المملكة العربية السعودية

سعر النسخة الواحدة : 15 ريالاً سعودياً، أو ما يعادلها بالعملة الأجنبية، يضاف إليها أجور البريد.





شروط النشر

أولاً – ضوابط النص المقدم للنشر :

1) ألا تزيد صفحاته عن (45) صفحة من القطع العادي (A4).

2) أن يحتوي على عنوان البحث وملخص باللغتين العربية والإنجليزية في صفحة واحدة، بحيث لا يزيد عن (200) كلمة لكل ملخص، وأن يتضمن البحث كلمات مفتاحيةٍ دالةٍ على التخصص الدقيق للبحث باللغتين، بحيث لا يتجاوز عددها (6) كلمات توضع بعد نهاية كل ملخص.

3) أن يذكر اسم المؤلف وجهة عمله وعنوان المراسلة بعد عنوان البحث مباشرة باللغتين العربية والإنجليزية.

4) أن تقدم البحوث العربية مطبوعة بخط (Simplified Arabic) ، بحجم (14) للنصوص في المتن، وبالخط نفسه بحجم (12) للهوامش.

5) أن تقدم البحوث الإنجليزية مطبوعة بخط (Times New Roman) بحجم (12) للنصوص في المتن ، وبالخط نفسه بحجم (9) للهوامش.

6) كتابة البحث على وجه واحد من الصفحة، مع ترك مسافة 1,5 بين السطور، وتكون الحواشي 4 سم على الجوانب الأربعة للصفحة، بما يعادل 1,57 إنش (بوصة).

7) التزام الترتيب الموضوعي الآتي:

المقدمة: وتكون دالة على موضوع البحث، والهدف منه، ومنسجمة مع ما يَرِدُ في البحث من معلومات وأفكار وحقائق علمية، كما تشير باختصار إلى مشكلة البحث، وأهمية الدراسات السابقة.

العرض: ويتضمن التفاصيل الأساسية لمنهجية البحث، والأدوات والطرق التي تخدم الهدف، وترتب المعلومات حسب أولويتها.

النتائج والمناقشة: ويجب أن تكون واضحة موجزة، مع بيان دلالاتها دون تكرار.

الخاتمة: وتتضمن تلخيصًا موجزًا للموضوع، وما توصل إليه من نتائج، مع ذكر التوصيات والمقترحات.

8) أن تدرج الرسوم البيانية والأشكال التوضيحية في النص، وتكون باللونين الأبيض والأسود، وترقم ترقيماً متسلسلاً، وتكتب أسماؤها والملاحظات التوضيحية أسفلها.

9) أن تدرج الجداول في النص، وترقم ترقيماً متسلسلاً، وتكتب أسماؤها أعلاها، وأما الملاحظات التوضيحية فتكتب أسفل الجدول.

10) ألاَّ توضع الهوامش أسفل الصفحة إلاَّ عند الضرورة فقط، ويشار إليها برقم أو نجمة، ويكون الخط فيها بحجم (12) للعربي و (9) للإنجليزي.

11) وضع نماذج من صور الكتاب المخطوط المحقق في مكانها المناسب.

12) لا تنشر المجلة أدوات البحث والقياس، وتقوم بحذفها عند طباعة المجلة.

13) أن يُراعى في منهج توثيق المصادر والمراجع داخل النص نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA)، الإصدار السادس، وهو نظام يعتمد ذكر الاسم والتاريخ (name/year) داخل المتن، ولا يقبل نظام ترقيم المراجع داخل النص مع

وضع الحاشية أسفل الصفحة، وتوضع المصادر والمراجع داخل المتن بين قوسين حسب الأمثلة الآتية: يذكر اسم عائلة المؤلف متبوعا بفاصلة، فسنة النشر، مثلا: (خيري، 1985). وفي حالة الاقتباس المباشر يضاف رقم الصفحة مباشرة بعد تاريخ النشر مثلا: (خيري، 1985، ص:33). أما إذا كان للمصدر مؤلفان فيذكران مع اتباع الخطوات السابقة مثلا: (القحطاني والعدناني، 1426هـ). وإذا زاد عددهم عن اثنين تذكر أسماء عوائلهم أول مرة، مثلا: (زهران والشهري والدوسري، 1995)، وإذا تكرر الاقتباس من المصدر نفسه يشار إلى اسم عائلة المؤلف الأول فقط، ويكتب بعده وآخرون مثل: (زهران وآخرون، 1995)، على أن تكتب معلومات النشر كاملة في قائمة المصادر.

14) تخرج الأحاديث والآثار على النحو الآتي:

(صحيح البخاري، ج:1، ص: 5، رقم الحديث 511).

15) توضع قائمة المصادر والمراجع في نهاية البحث مرتبة ترتيباً هجائياً حسب اسم العائلة، ووفق نظام (APA)، وبحجم 12 للعربي و9 للإنجليزي، وترتب البيانات الببليوغرافية على النحو الآتي:

- **الاقتباس من كتاب:**

الجوير، إبراهيم مبارك. (2009م). الأسرة والمجتمع: دراسات في علم الاجتماع العائلي. ط1. الرياض: دار عالم الكتب.

- **الاقتباس من دورية:**

عودة، أحمد. (2011). معايير ضمان الجودة المشتقة من المتأثرين بنتائج التقييم في المدرسة: مدخل مقترح لتحفيز الاعتماد والجودة. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 7 (2)، 163-193.

- **الاقتباس من رسالة ماجستير أو دكتوراه:**

القاضي، إيمان عبدالله. (1429هـ). النباتات الطبيعية للبيئة الساحلية بين رأسي تنورة والملوح بالمنطقة الشرقية: دراسة في الجغرافيا النباتية وحماية البيئة. (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية الآداب للبنات، الدمام: جامعة الملك فيصل).

- **الاقتباس من الشبكة العنكبوتية (الإنترنت):**

مثال الاقتباس من كتاب:

المزروعي، م. ر، و المدني، م. ف. (2010). تقييم الأداء في مؤسسات التعليم العالي. المعرِّف الرقمي (DOI:10.xxxx/xxxx-xxxxxxxx-x)، أو برتوكول نقل النصوص التشعبي (http://www....)، أو الرقم المعياري الدولي للكتاب (ISBN : 000-0-00-000000-0).

مثال الاقتباس من مقالة في دورية:

المدني، م. ف. (2014). مفهوم الحوار في تقريب وجهات النظر. المجلة البريطانية لتكنولوجيا التعليم، 11 (6)، 225-260. المعرِّف الرقمي (DOI:10.xxxx/xxxx-xxxxxxxx-x) أو برتوكول نقل النصوص التشعبي (http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111)، أو الرقم المعياري التسلسلي الدولي للمجلة (ISSN : 1467-8535).

16) يلتزم الباحث بترجمة (أو رومنة) أسماء المصادر والمراجع العربية إلى اللغة الإنجليزية في قائمة المصادر والمراجع. مثال:

الجبر، سليمان. (1991م). تقويم طرق تدريس الجغرافيا ومدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم وتخصصاتهم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الملك سعود- العلوم التربوية، 3(1)، 143-170.

Al-Gabr, S. (1991). The Evaluation of Geography Instruction and the Variety of its Teaching Concerning the Experience, Nationality, and the Field of Study in Intermediate Schools in Saudi Arabia *(in Arabic). Journal of King Saud University- Educational Sciences, 3* (1), 143-170.

17) تستخدم الأرقام العربية الأصلية (0 ، 1 ، 2 ، 3) في البحث.

18) تؤول جميع حقوق النشر للمجلة في حال إرسال البحث للتحكيم وقبوله للنشر.

ثانياً – الأشياء المطلوب تسليمها:

1) نسخة إلكترونية من البحث بصيغتي (Word) و (Pdf)، وترسلان على البريد الإلكتروني الآتي:

h.journal@nbu.edu.sa و **h.journal.nbu@gmail.com**

2) السيرة الذاتية للباحث، متضمنة اسمه باللغتين العربية والإنجليزية، وعنوان عمله الحالي، ورتبته العلمية.

3) تعبئة النماذج الآتية:

أ- نموذج طلب نشر بحث في المجلة.

ب- نموذج تعهد بأن البحث غير منشور أو مقدم للنشر في مكان آخر.

ثالثاً – تنبيهات عامة:

1) أصول البحث التي تصل إلى المجلة لا تردّ سواء أنشرت أم لم تنشر.

2) الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر أصحابها.


2007 – 1428
جامعة الحدود الشمالية
NORTHERN BORDER UNIVERSITY

المحتويات

الأبحاث باللغة العربية

الأبحاث باللغة الإنجليزية


2007 – 1428
جامعة الحدود الشمالية
NORTHERN BORDER UNIVERSITY

الأبحاث باللغة العربية


2007 – 1428
جامعة الحدود الشمالية
NORTHERN BORDER UNIVERSITY

المسؤولية الدعوية للأسرة في تحصين أبنائها ضد الإرهاب والعنف

لمياء بنت سليمان الطويل (*)

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

(قدم للنشر في 9/ 07/ 1436 هـ؛ وقبل للنشر في 14/ 06/ 1436 هـ)

ملخص البحث: تناولت الدراسة أسباب وقوع الأبناء في الإرهاب والعنف، ومعرفة دور الأسرة الدعوي في تحصين أبنائها، بإبراز أهم الأساليب الدعوية لمعالجة العنف والإرهاب عن طريق غرس المفاهيم والقيم الإسلامية، والتربية على حب الوطن وغرس مفهوم المواطنة، وأن من أهم المسؤوليات الدعوية للأسرة تعريف الأبناء بأخطار الإرهاب والوقاية منه، وأثره على الأمن الوطني بكل مقوماته؛ حتى تتضافر وتتواكب المسؤولية الدعوية مع المعالجة الفكرية والمكافحة الأمنية.

الكلمات المفتاحية: التربية، الدعوة، الإرهاب، العنف، الوسطية.

*****

Da'wah Responsibility of the Family for Strengthening their Children against Terrorism and Violence

Lamiaa Bint Suliman Altaweel (*)

Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

(Received 28/04/2015; accepted 23/03/2016)

Abstract: This research studies the causes that drive youth to advocate terrorism and adopt violence. It also focuses on the role of the family in protecting children against terrorism by highlighting the most important *da'wah* methods in dealing with violence and terrorism. This can be achieved by implanting Islamic concepts and values in the minds of children, raising them on patriotism and strengthening their concept of citizenship. One of the most important obligations of family is to enlighten children on the dangers of terrorism, how to protect themselves from it, and its impact on national security; thus, *da'wah* responsibility may keep pace with and support the intellectual guidance and anti-terrorism efforts.

Key Words: Education, *da'wah*, terrorism, violence, moderation.

(*) للمراسلة:

أستاذ مشارك، المعهد العالي للدعوة والاحتساب، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ص. ب. 17846، الرياض 11494، المملكة العربية السعودية.

(*) **Corresponding Author:**

Associate Professor, Higher Institute of Da'wah and Hisbah, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, P.O Box 17846, Riyadh 11494, Saudi Arabia.



DOI: 10.12816/0023161

e-mail: dr.Iamiaa.t@gmail.com

المقدمة

الحمد الله الذي أنار بالقرآن والسنة طريق السالكين، وجعلها حجة على العالمين، وأصلي وأسلم على أشرف الأنبياء والمرسلين محمد – صلى الله عليه وسلم - الذي بلغ الرسالة، وأدى الأمانة، ونصح الأمة، وجاهد في الله حق جهاده حتى آتاه اليقين، ومن تبعهم وسار على خطاهم إلى يوم الدين. أما بعد.

فلقد حدد القرآن الكريم طبيعة الأسرة المسلمة وهويتها، ووضع دعائم قوية لبناء الأسرة وضرورتها في حياة الإنسان؛ حتى تكون سليمة قوية، واعتبرها اللبنة الأولى في تكوين المجتمع، وأوكل إليها وظائف عديدة مثل: التنشئة الدينية، والأخلاقية، والاجتماعية، والنفسية، والعاطفية، والاقتصادية .

ولا شك أن الأسرة تؤثر في حياة الأبناء، وتحاول أن تغرس فيهم القيم والمبادئ والأعراف والعادات، وتساعدهم على التكيف مع المجتمع الذي يعيشون فيه، وشقّ طريقهم في الحياة، والتغلب على الصعاب والعقبات التي قد تغير مسيرة حياتهم .

ولقد استمرت الأسرة المسلمة تؤدي دورها، كما رسمه الدين الإسلامي عبر قرون متتالية إلا أننا نجدها الآن، وفي الوقت الحاضر تشهد تحولات وتغيرات، وهذا أمر تفرضه طبيعة المجتمعات الإنسانية، فالتغير سمة الحياة، والأسرة خلية المجتمع الحية فبصلاحها يصلح المجتمع، وقد حمل الإسلام الوالدين مسؤولية الحفاظ على أبنائهم وتربيتهم، فإن تخلى الآباء والأمهات عنها فقد لحقهم إثم كبير، ووباء عريض، ونالوا خسارة جسيمة، وخانوا الأمانة التي وضعها الله – عزّ وجلّ- في أيديهم، وأضاعوا الوديعة التي كلفهم الله بحفظها، وتحملوا مسؤولية ذلك في الدنيا والآخرة؛ لذلك حذّر القرآن الكريم الآباء والأمهات من ذلك، ونبههم إلى خطره، وأنهم مسؤولون عن أهلهم كمسؤوليتهم عن أنفسهم بترك المعاصي وفعل الطاعات، يقول تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ قُوٓاْ أَنفُسَكُمۡ وَأَهۡلِيكُمۡ نَارٗا وَقُودُهَا ٱلنَّاسُ وَٱلۡحِجَارَةُ عَلَيۡهَا مَلَٰٓئِكَةٌ غِلَاظٞ شِدَادٞ لَّا يَعۡصُونَ ٱللَّهَ مَآ أَمَرَهُمۡ وَيَفۡعَلُونَ مَا يُؤۡمَرُونَ ﴾ (التحريم :6)، وعلى الأسرة توعية الأبناء بما يحيط بهم من أخطار، وتصحيح ما لديهم من مفاهيم خاطئة؛ لأن وقوع الأبناء في مشكلات وانحرافات فكرية وعقدية، مثل: العنف والإرهاب هو نتيجة لإهمال الأسرة لدورها في تربية أبنائها .

إن الإرهاب والعنف لم ينشآ جزافاً بل لهما أسبابهما ودواعيهما، ومعرفة السبب في غاية الأهمية، ولا شك أن نشأة فكر الإرهاب له دوافعه، فقد تكون دوافع فكرية، أو نفسية، أو سياسة، أو اجتماعية، أو اقتصادية، أو تربوية، ويهمنا هنا الدوافع التربوية؛ لصلتها بموضوع البحث، حيث تعد الأسرة أهم الجهات المسؤولة عن تربية الأبناء، وتقع عليها المسؤولية الدعوية في التربية بمعناها الشامل في تحقيق

عوامل التماسك، ونبذ التمزق والتفكك والبعد عن المغالاة والتشدد والتعصب والإرهاب.

مشكلة الدراسة:

ظهر الإرهاب في الآونة الأخيرة بالمملكة العربية السعودية وفي العالم؛ ليكون مشكلة اجتماعية لها مسبباتها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية بصورة لم يسبق لها مثيل في المملكة، ومما زاد من خطورة هذه المشكلة نظرة بعض القائمين بتلك الأعمال الإرهابية على أن أفعالهم بطولية، بالإضافة إلى الآثار السلبية على المجتمع بكل قطاعاته، وتعنى التربية الأسرية برفع درجة وعي الفرد في مختلف الأعمار، وتنمية السلوك الإنساني وتغييره وتطويره؛ حتى تتكون لديه المواطنة الصالحة في مجتمعه، ومن هنا برزت أهمية هذه الدراسة في كونها تركز على الدور الدعوي للأسرة في حماية الأبناء من الإرهاب والعنف.

وفي المملكة العربية السعودية التي تعترف بالأسرة، وتصفها ضمن النظام الأساسي للحكم الذي نصت المادة التاسعة منه على أن: (الأسرة هي نواة المجتمع السعودي، وتربي أفرادها على أساس العقيدة الإسلامية، وما تقتضيه من الولاء والطاعة لله، ولرسوله، ولأولي الأمر، واحترام النظام وتنفيذه، والاعتزاز بالوطن وبتاريخه المجيد) (هاشم، 1419).

أهداف الدراسة:

1- توضيح أهمية غرس تعاليم الدين الصحيحة؛ لحماية الأبناء من الإرهاب.

2- ضرورة إشباع الاحتياجات؛ لحماية الأبناء من الإرهاب.

3- إبراز أهم الأساليب الدعوية؛ لمعالجة العنف والإرهاب.

4- الوقوف على المعالجة الدعوية للإرهاب؛ حتى تتضافر، وتتواكب، مع المعالجة الفكرية، والمكافحة الأمنية، في تجفيف منابع الإرهاب.

منهج الدراسة:

يعد المنهج العلمي هو الإطار الموضح لمسار الدراسة لتحقيق أهدافه، وعلى ذلك فهو طريقة علمية منظمة لتقصي الوقائع، وتقوم هذه الدراسة على الاستعانة بالمنهج الاستقرائي، وذلك بتتبع وتقصي ما تضمنته المصادر والمراجع بمحاور البحث.

الدراسات السابقة:

اطلعت الباحثة على عدد من الدراسات والبحوث التي تتناول الإرهاب والعنف، وسوف تستعرض بعضًا منها مما له علاقة مباشرة بهذه الدراسة.

الدراسة الأولى: دراسة (عفيفي ، 1993) بعنوان: " التوجيه الإسلامي لمواجهة التطرف في الدعوة الإسلامية "، وقد تناول البحث في إطاره النظري

التوجيه الإسلامي في نشر الدعوة، وكيفية الدعوة للإسلام، ومشكلات الدعوة التي من أهمها غياب التخطيط العلمي لنشر الدعوة، والحاجة إلى تصحيح المفاهيم الخاطئة لدى الشباب المسلم، والفهم الخاطئ للدين في ظل المتغيرات.

الدراسة الثانية: دراسة (يوسف،1995) بعنوان: "المتغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية المرتبطة بمشكلة الإرهاب"، حيث ذكر الباحث أن من أهم الأسباب التي ساعدت على تكوين الجماعات الإرهابية عدة عوامل، منها: اقتصادية، واجتماعية، ونفسية، ثم عرض بعض مظاهر سلوك الجماعات الإرهابية، والخصائص النفسية والاجتماعية لتلك الجماعات، ثم توصل إلى بعض الآثار المترتبة على الانضمام إلى الجماعات المتطرفة .

الدراسة الثالثة: دراسة (الحوشان، 1430هـ) بعنوان: " أهمية دور الأسرة والمدرسة في تحصين الأبناء ضد التطرف والإرهاب وتعزيز قيم الانتماء الوطني " وضحت فيها أهمية دور الأسرة والمدرسة في تحصين الأبناء ضد التطرف والإرهاب، وتعزيز قيم الانتماء الوطني.

وتتميز هذه الدراسة بإيضاح دور الأسرة التي تمثل النواة الأولى في علاقة الفرد بالحياة الاجتماعية، وتعتبر خط الدفاع الأول ضد الانحراف، كما أن المدرسة من أهم المؤسسات الاجتماعية التي لجأت إليها المجتمعات الحديثة؛ لتلبية الحاجات التربوية والتعليمية، التي عجزت عن تأديتها الأسرة بعد تعقد أحوال الحياة، فهي تسعى إلى تحقيق نمو الناشئة والشباب جسمياً، وعقلياً، وانفعالياً، واجتماعياً؛ ليكونوا مواطنين صالحين. أما هذه الدراسة فتركز على ما يتعلق بجهود الدعاة في التصدي لظاهرة الإرهاب، ومعرفة دور الأسرة الدعوي في تحصين أبنائها، وذلك بإبراز أهم الأساليب الدعوية لمعالجة العنف والإرهاب.

التعريف بمصطلحات الدراسة :

أولاً: تعريف الإرهاب: نشأت مشكلات عديدة حول تحديد مفهوم دقيق وواضح لمصطلح "الإرهاب"؛ نظراً لاختلاف نظرة كل مجتمع من المجتمعات لعملية الإرهاب والإرهابيين، فالإرهابي في نظر بعضهم مناضل من أجل الحرية والدين، وفي نظر بعضهم الآخر مجرم، وبالبحث عن المعنى اللغوي لكلمة "إرهاب"، نجد أنها كلمة من أرهبه، أي: أخافه، وقد أقرّ المجمع اللغوي كلمة الإرهاب، ككلمة حديثة في اللغة العربية أساسها "رهب"، أي خاف وفزع، والإرهابيون لفظ يطلق على الذين يسلكون سبل العنف والقوة ، لتحقيق أهدافهم (مجمع اللغة ، 1990، ص: 32).

وتطلق كلمة "إرهاب" للدلالة على أي فعل يتضمن إحداث خلل في الوظائف العامة للمجتمع، وينطوي تحتها ألوان متعددة من العنف ابتداءً من

عمليات اختطاف الطائرات في الفضاء، إلى إلقاء القنابل بلا تمييز، إلى عمليات الاختطاف ذات الطابع السياسي، والاغتيال، وحوادث القتل باسم الدين، وإتلاف الممتلكات العامة، أي أنه تهديد باستعمال عنف غير عادي لتحقيق غاياته السياسية والدينية (موريس، 1991، ص :53).

وعرف محمد السباعي الإرهاب بأنه: "رعب تحدثه أعمال العنف كالقتل، وإلقاء المتفجرات أو التخريب؛ وذلك بغرض إقامة سلطة، أو تفويض سلطة أخرى" (السباعي، 1991، ص : 36).

إن التباين الكبير في تعريف مصطلح الإرهاب ناتج عن التباين في العقائد، وفهم الناس للحياة، ولم يستطع الباحثون الحصول على تعريف محدد للإرهاب؛ نظراً لعدم ضبطه، ومعرفة نوع العنف الذي يميزه عن غيره، ولعدم وجود معيار ثابت يمكن الرجوع إليه في مفهومه، ولعدم القدرة على تحديد المعاني الداخلة في هذا المصطلح.

ويمكن القول بأن الإرهاب له ثلاث خصائص مهمة، هي:

1 – استخدام العنف أو التهديد باستخدامه.

2 – خلق حالة من الذعر وعدم الأمن في المجتمع.

3 – تحقيق أهداف سياسية أو اجتماعية.

ثانياً: تعريف العنف : العنف في اللغة هو" الخرق بالأمر، وقلة الرفق به، وهو ضد الرفق، ويقال: عنفه تعنيفاً، إذا لم يكن رفيقاً في أمره، وهو الشدة والمشقة، وكل ما في الرفق من الخير، ففي العنف من الشر مثله" (ابن منظور، 1991، ج:9، ص: 257).

كما عرفَّه (وديع، 1997، ص: 21) بأنه: الاستخدام المتعمد للقوة، أو الطاقة البدنية الفعلية، أو المهدد بها ضد أي طفل بشكل يؤدي إلى إحداث ضرر فعلي، أو محتمل لصحة الطفل، أو بقائه في الحياة، أو نموه، أو كرامته.

ويذكر (عمر، 1996، ص: 30) أن العنف هو: ضغط عنيف على الفرد باستعمال وسائل من شأنها أن تؤثر في إرادته، وهذه الوسائل إما أن تقع على الجسم، وهو ما يسمى الإكراه الحسي، أو المادي، وإما أن تكون تهديداً بإلحاق الأذى، وهو ما يسمى بالإكراه النفسي.

وجميع هذه التعريفات تدور حول العنف بأنه سلوك يتسم بالإساءة، ويشير بصفة عامة إلى استخدام القوة التي تسبب الضرر والأذى من قِبل شخص لآخر.

تقسيم الدراسة :

تشتمل الدراسة على مقدمة، ومبحثين، وخاتمة.

المقدمة: تشتمل على:

مشكلة الدراسة.

أهداف الدراسة.

منهج الدراسة.

الدراسات السابقة .

التعريف بمصطلحات الدراسة.

تقسيم الدراسة.

المبحث الأول: أسباب وقوع الأبناء في العنف والإرهاب من الجانب الأسري، ويشمل الآتي:

المطلب الأول: إهمال التربية الصحيحة.

المطلب الثاني: عدم مراعاة حاجات أفراد الأسرة.

المطلب الثالث: فقد الحوار والتشاور بين أفراد الأسرة.

المطلب الرابع: قلة المتابعة والعناية بالأبناء من قبل الآباء.

المبحث الثاني: دور الأسرة الدعوي في تحصين أبنائها ضد الإرهاب والعنف، ويشمل الآتي:

المطلب الأول: غرس المفاهيم والقيم الإسلامية.

المطلب الثاني: استخدام الأساليب الدعوية في علاج ظاهرة الإرهاب والعنف.

المطلب الثالث: توعية الأبناء بما يحيط بهم من أخطار.

المطلب الرابع: ضرورة تفهم طبيعة مراحل النمو.

المطلب الخامس: التربية على حب الوطن وغرس مفهوم المواطنة.

المطلب السادس: المعالجة الدعوية لمظاهر الإرهاب والعنف.

الخاتمة ، وتشمل:

أبرز النتائج.

التوصيات

المبحث الأول

أسباب وقوع الأبناء في العنف والإرهاب من الجانب الأسري

تمهيد:

الأسرة في الإسلام ذات أبعاد اجتماعية كبرى في الوجود الإنساني، فهي ركيزة أساسية للحفاظ على النوع الإنساني وبقائه وتنميته كماً وكيفاً، واستمرارها مقصد أسمى من مقاصد الخلق والوجود الإلهي؛ لأن الله تعالى أراد تعمير الكون وتحضره، ولا يتم ذلك بغير الإنسان، والأسرة في الإسلام هي أسرة ملتزمة بنظام الشريعة الإسلامية، وبالأخلاق والآداب الإسلامية، فتعمل لخيري الدنيا والآخرة.

والمتأمل في أحوال العالم اليوم يجد أنه يشهد تحولات مهمة أصابت مختلف مجالات الحياة ومظاهرها، وانعكست نتائجها على مؤسساته الاجتماعية خصوصاً، فكانت الأسرة هي إحدى هذه المؤسسات، وإزاء هذه التغيرات أصيبت الأسرة المسلمة المعاصرة في بنيتها ووظائفها وحجمها ومشكلاتها، كما أن التحولات والتغيرات الاجتماعية التي يمر بها المجتمع قد تنعكس بدورها على البناء الأسري، مما يجعل مهمة الأسرة في المحافظة على استقرارها، وتنشئة أبنائها التنشئة الصحيحة أمراً بالغ الصعوبة في مجتمع أصبح كثير من المعايير والقيم الاجتماعية يتعرض فيها لكثير من التحديات، كما أن

الأسرة أصبحت تعاني من مزاحمة كثير من المؤسسات الاجتماعية التي تشاركها في عملية التوجيه والتربية، وجميع ما ذكر لا ينفي أهمية دور الأسرة في وقاية الأبناء من الانحراف؛ لأننا ندرك الدور الذي تقوم به الأسرة المسلمة لتربية أبنائها، وانتماء الأبناء لمجتمعهم يتم عبر انتماء الأسرة التي يترعرع في داخلها الأبناء مزودين بما اكتسبوا من قيم ومبادئ سلوكية تعكس درجة انتمائهم لمجتمعهم، وحينما تخلت بعض الأسر عن دورها في تربية أبنائها، وقع الأبناء في العنف والإرهاب، ويتضح ذلك من خلال جملة من الأسباب منها:

المطلب الأول: إهمال التربية الصحيحة

فالعناية بتربية الأبناء، والاهتمام بهم أمر مطلوب ومسؤولية يتحملها كل فرد في سبيل العناية بهم، والاهتمام بفكرهم وأخلاقهم وسلوكهم، وللأسرة دور كبير في تربية الأبناء التربية الصالحة؛ ليكون الطفل محافظاً على دينه وأخلاقه، حيث يكتسب علومه الأولى ومعارفه وخبراته وأخلاقه من أسرته (البيحاني، 1955، ص: 127)، وإهمال تربية الأبناء جريمة يترتب عليها أوخم العواقب، كما قال الشاعر:

إهمال تربية البنين جريمة

عادت على الآباء بالنكبات

يقول ابن القيم: (فمن أهمل تعليم ولد ما ينفعه، وتركه سدى فقد أساء إليه غاية الإساءة، وأكثر الأولاد إنما جاء فسادهم من قبل الآباء، وإهمالهم وترك تعليمهم فرائض الدين وسننه، فأضاعوهم صغاراً، فلم ينتفعوا بأنفسهم، ولم ينفعوا آباءهم كباراً، كما عاتب بعضهم ولده على العقوق، فقال: يا أبت إنك عققتني صغيراً فعققتك كبيراً، وأضعتني وليداً، فأضعتك شيخاً) (ابن القيم ، 1971، ص: 229).

ومن صور إهمال التربية الصحيحة ما يلي:

1- التربية الإيمانية: وهي ربط الولد منذ نعومة أظفاره بأصول الإيمان وأركانه، وترسيخها في نفسه، والارتقاء بالأحوال الإيمانية للشباب وتغذيته في قلوبهم، قال تعالى: ﴿ وَٱعۡلَمُوٓاْ أَنَّ فِيكُمۡ رَسُولَ ٱللَّهِۚ لَوۡ يُطِيعُكُمۡ فِي كَثِيرٖ مِّنَ ٱلۡأَمۡرِ لَعَنِتُّمۡ وَلَٰكِنَّ ٱللَّهَ حَبَّبَ إِلَيۡكُمُ ٱلۡإِيمَٰنَ وَزَيَّنَهُۥ فِي قُلُوبِكُمۡ وَكَرَّهَ إِلَيۡكُمُ ٱلۡكُفۡرَ وَٱلۡفُسُوقَ وَٱلۡعِصۡيَانَۚ أُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلرَّٰشِدُونَ ﴾ (الحجرات: 7) .

وتعد التربية الإيمانية أهم أنواع التربية التي تؤثر في شخصية الفرد تأثيراً كبيراً فتجعله ميالاً للخير، متحلياً بالصفات الحميدة، ملتزماً في سلوكه وتصرفاته التزاماً ذاتياً (المبروك ، 1413، ص: 147 - 148).

وترجع أهمية التربية الإيمانية للأبناء إلى العنصر الروحي في الإنسان الذي لابد له من إشباع، كما يشبع العنصر الجسدي بالطعام والشراب، وهذه التربية واجبة على الآباء تجاه أبنائهم في كل مراحل العمر، فحري بالوالدين أن يغتنما كل فرصة، فيزودا أبناءهما بالنصائح التي تقوي جانب الإيمان والعقيدة لديهم، وهذا الأسلوب انتهجه المربي الأول وإمام الدعاة

وقدوتهم محمد صلى الله عليه وسلم.

ولنعلم أن الوالدين تقع عليهما تربية أبنائهما وفق قواعد الشريعة الإسلامية، التي تتمثل في التربية الصحيحة، بما جاء في الكتاب والسنة في وجوب غرس روح الخشوع، والعبودية لله – عز وجل – والخشية منه، وتجنب الأخطاء العقدية والخرافات، وغرس الاعتزاز بالانتماء إلى الإسلام، والقيم والمبادئ الإسلامية، وتصحيح المفاهيم الخاطئة لدى الأبناء عن أنفسهم، وعن الحياة التي تجري من حولهم بما يضطرب فيها من أفكار هدامة، وأباطيل مضللة، عن طريق تعميق المفاهيم الإسلامية القائمة على الوسطية والاعتدال (علوان، 1401، ص: 157- 158)؛ لأن الوازع الديني إذا تأصل في ضمير الأبناء، فإن ذلك سيكون حائلاً – بإذن الله تعالى – من الوقوع في السلوك غير السوي والعادات الآثمة، فالأسرة مسؤولة عن عقيدة الأبناء وعن حمايتها، ورعاية سلوكهم، كما أنها مسؤولة عن صحتهم ومأكلهم ومشربهم، ومتابعة تعليمهم، وبذلك يتحقق – بمشيئة الله تعالى – التوازن في التربية بصورة سوية، ومن هنا يبرز دور الأسرة الدعوي في مواجهة التيارات التي تؤثر على فكر الأبناء بتربيتهم تربية إسلامية إيمانية صحيحة.

ومن وسائل التربية الإيمانية:

غرس العقيدة الإسلامية الصحيحة وأهميتها في حياة الطفل، وتعويده على التطبيق العملي لمبادئ العقيدة والدفاع عنها.

الحماية من الأفكار الهدّامة والعقائد الفاسدة التي تُحارب الإسلام، وتنمية الإيمان لدى الطفل.

تبصيره بنعم الله تعالى عليه، وتنمية مراقبة الله الدائمة لديه (البابطين، 2000) .

2- التربية الأخلاقية: والمقصود بها هي تنشئة الإنسان شيئاً فشيئاً في جميع جوانبه وفق المنهج الإسلامي (يالجن، 1992م)، ولقد اهتم الإسلام بالأخلاق وركز عليها، فجعل الهدف من البعثة المحمدية إصلاح الأخلاق، قال- صلى الله عليه وسلم - : (إنما بعثت لأتمم صالح الأخلاق) (مسند الإمام أحمد، ج: 3، ص: 80، رقم الحديث 8729)، كما جعل الأخلاق من علامات الإيمان عند الإنسان، قال - صلى الله عليه وسلم - : (أكمل المؤمنين إيماناً أحسنهم أخلاقاً) (سنن أبي داوود، ج: 5، ص: 60، رقم الحديث 4682).

وتعتبر الأسرة هي المنطلق الحقيقي لبناء السلوك الأخلاقي السوي، ولها الدور الرئيسي في التنشئة والتربية، ومن وسائل وأساليب التربية الأخلاقية:

غرس القيم الأخلاقية حيث إن تفعيلها في داخل الأسرة أحد أهم الأسس الوقائية من العنف والإرهاب .

البدء بالتوجيه منذ الصغر، فيعلمون أبناءهم

الأدب الحسن، والخلق الإسلامي الفاضل.

القدوة الصالحة؛ لأن القدوة التي ينشأ فيها الابن هي التي تحدد تصرفاته وسلوكه واتجاهاته في مستقبل حياته، وهكذا البيوت في الإسلام تعمر بالقدوة الحسنة، والأسوة الصالحة، والرسول – صلى الله عليه وسلم- هو خير أسوة وأفضل قدوة: ﴿ لَّقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا ﴾ (الأحزاب:21).

ولأهمية الأخلاق جاء الأمر للزوج أن يختار المرأة الصالحة ذات الدين والخلق؛ لكي يقوم الأبوان بتربية أبنائهما التربية الإسلامية الصحيحة بكل الوسائل التي توصل إلى ذلك (قادري ،1987، ص: 15)، ويترتب على تربية الآباء لأبنائهم أن المجتمع يسعد بالتربية الصالحة للأبناء الصالحين، ويشقى بفساد تربيتهم، فالأم لها الأثر الكبير في تنشئة أبنائها، ولذلك نجد أن اقتحام المرأة ميادين العمل المختلفة وتسليم الأبناء إلى الخدم في عصرنا الحاضر، أدى إلى إهمال واضح في تربية الأبناء التربية الصحيحة السليمة، وعدم تحقق الأمن المنشود في الأسرة مما انعكس سلبياً على المجتمع.

3- التربية الاجتماعية: هي تفاعل واقعي حقيقي بين الأشخاص في المؤسسات التربوية والتعليمية التي تهتم بتأصيل القيم الإيجابية (العيسوي ، 1985م).

فالنفس البشرية مهيأة للتحلي بالقيم والمثل، ولكن التوجيه هو الذي يعزز هذه القيم من قبل الوالدين بالتأكيد عليها، وترسيخها وتقويتها إذا انحرفت، وكلما أُهمل الاهتمام بها كانت أكثر قابلية إلى الانحراف والانحدار، ولقد جاء الإسلام بفضائل اجتماعية نابعة أساساً من مصادر التشريع، وقيام الآباء والأمهات نحو التربية الاجتماعية على هذه الفضائل يكفل إقامة مجتمع إنساني تسوده المودة والمحبة، وتستقر فيه الأوضاع، وتسمو فيه العلاقات.

إن للتنشئة الأسرية الاجتماعية تأثيراً كبيراً على الأبناء في عملية الضبط الاجتماعي، وما يتضمنه من الاحترام للقيم والأنظمة وتوجيه الفكر والسلوك، وتدريب الطفل منذ حداثته على هذه القيم واحترام الأنظمة وحقوق الآخرين- يسهم إلى حد بعيد في تشييد نظام وقائي قائم على أسس واضحة في التصدي للعنف والإرهاب.

4- التربية الوقائية: هي اتخاذ إجراء بهدف الحماية والصيانة، والأسلوب الوقائي منهج شرعي أصيل، وهو مهم لصيانة الأبناء والمجتمعات، والتربية الوقائية مثل العلاج الوقائي من الأمراض حيث يحرص الإنسان على تعاطي اللقاح خوفاً من انتقال الأوبئة والأمراض، ومن سبل التربية الوقائية للأبناء من العنف والانحرافات الفكرية، على سبيل المثال:

أ – بيان ضرر رفقاء السوء، لاسيما عندما يكون تأثير هذه الرفقة قوياً مع شخصية ضعيفة، أو قليلة

العلم، أو غير مستقرة أسرياً.

ب - التربية الوقائية ضد الأفكار المنحرفة والضالة عن صراط الله المستقيم، ومن هذه الأفكار تكفير ولاة الأمر، والتقليل من شأن العلماء الراسخين في العلم، والزهد في فتاويهم إذا خالفت آراءهم (هاشم، 1424، ص: 12) .

5- التربية النفسية: يمكن تعريفها بأنها السلوك الإنساني الذي يصدر خلال العمليات التربوية التي يكتسب الأبناء الصفات النفسية من البيئة المحيطة بهم في الأسرة (حمام وآخرون، 2012، ص:10)، فكل خلل في ذلك المحيط ينعكس على سلوك الابن حتى يصبح جزءاً من تكوينه وتركيبه النفسي، ويعد الفشل في الحياة الأسرية من أهم الأسباب المؤدية إلى جنوح الأبناء واكتسابهم بعض الصفات السيئة، وتحقق التربية النفسية للأبناء يسهم ببث الطمأنينة والاستقرار في نفوسهم، وعلى الأسرة أن تسعى إلى إيجاد جو يسوده الوئام والتعاطف.

ومن أساليب ووسائل التربية النفسية:

البعد عن التعامل بقسوة، أو العقاب البدني؛ لأن ذلك يؤدي إلى ضعف الثقة، والميل للانطواء، أو التمرد (معمار وآخرون، 2009) .

إحاطة الأبناء بالعاطفة، وإشاعة الأمن النفسي، لهما كبير الأثر في إيجاد التفكير الإيجابي للأبناء .

6- التربية الفكرية: هي عبارة عن الإطار النظري الذي يتسع ليرسم مسار العملية التربوية في شكلها النهائي وفق فلسفة الأمة وعقيدتها وقيمها واتجاهاتها ومصادرها، منطلقاً من فكرها العام؛ ليفي بحاجات المجتمع وتطلعاته وآماله وطموحاته في مجال تربية الفرد والمجتمع، وبناء الأمة وحضارتها (مصطفى وآخرون، 2004، ص:39).

ومن أساليب ووسائل التربية الفكرية:

1-ترسيخ مبادئ الوسطية في معتقدات الأبناء وأفعالهم وأقوالهم، وتحصينهم ضد التأثر بدعاة الانحراف الفكري؛ لمواجهة ما يبث من انحرافات فكرية وعقدية عبر وسائل الإعلام.

2-مراقبة الأبناء للتعرف على توجهاتهم الفكرية من أجل تهذيبها في مرحلة مبكرة، كما أنه يطلب من الآباء تربية وتثقيف الأبناء أمنياً؛ ليدركوا أهمية استتباب الأمن باعتباره مطلباً، وحماية إنسانية أولية.

3-تعريفهم بأخطار التكفير والعنف على الأمن الوطني بكل معوقاته.

4-تثقيفهم سياسياً له أهمية؛ لمعرفتهم بالضوابط الشرعية التي تنظم علاقة الحاكم بالمحكوم، وتوعيتهم بحقوق غير المسلمين بالمجتمع الإسلامي.

هذه جملة من صور إهمال التربية الصحيحة، إذ إن الجهل بأصول هذه التربية من أهم المعوقات بوظيفة الأسرة؛ لما لها من أهمية في بناء الشخصية

المتوازنة المستقيمة للأبناء التي تصبح صمام أمان المجتمع .

المطلب الثاني

عدم مراعاة حاجات أفراد الأسرة

الأسرة تشكل النواة الأولى التي يتلقى بها الطفل إشباع حاجاته. والاحتياجات الخاصة إذا لم تشبع ضمن إطار البيئة الأسرية فإن الأبناء قد يلجؤون إلى من يشبعها من الأصدقاء، أو الجماعات والمنظمات، فيصبحون أداة لينة في يد من احتضنهم؛ لذلك كان من الواجب عرض الحاجات التي يغفل عنها الوالدان، وتكون سبباً في وقوع الأبناء في الانحراف والعنف إذا لم تشبع هذه الحاجات، ومنها:

1- الحاجة إلى الحب والاحترام والحنان:

إن وسائل إشباع حاجة الحب والحنان لدى الأبناء تختلف من مرحلة إلى مرحلة، ففي مرحلة الطفولة المبكرة الابن بحاجة إلى الملاعبة والمداعبة بأرق العبارات وتقبيله وضمه، وبعد أن يبلغ خمس سنوات يحب الطفل أن يجلس قريباً من والديه، بل تشتد الحاجة عند رجوعه من المدرسة، أو عند وجود مشكلة خارج البيت أو داخله، وفي مرحلة المراهقة يظل محتاجاً إلى الحنان والحب من والديه، لأنه قد يخجل من إظهار العاطفة، أو يجد التضايق عندما يعبر عن حبه لهم (عبد السلام وطاهر، 1990)، فالأسرة إذا لم تؤد دورها وتقاعست عن واجباتها تجاه الناشئة حينما لا تشبع حاجات الأبناء فإنهم ينشؤون على الحقد، وتنعدم لديهم روح المبادرة؛ لذلك نجد أن هذه الأمور التي تحدث لمجتمعنا من وجود الانحرافات والإرهاب والعنف بالنسبة للأفراد قد وقعت حينما حصل نوع من التقصير في تربية الأبناء وانشغال الوالدين.

2-إشباع الحاجات النفسية: إن المتتبع لسنة المصطفى – صلى الله عليه وسلم – في تعامله مع أفراد المجتمع عموماً، والأطفال خصوصاً، يجد أنه قد اعتنى بجانب الحاجات النفسية عناية كبيرة، ومع عظم مهامه وأشغاله – صلى الله عليه وسلم –، فلم تشغله عن إشباع هذه الحاجات، مما يدل على أهميتها في نفس الطفل، ومن ذلك كان – صلى الله عليه وسلم – يمسح على رؤوس الصبيان، فعن جابر بن سمرة – رضي الله عنه– قال: (صليت مع رسول الله صلاة الأولى (يعني صلاة الظهر)، ثم خرج إلى أهله وخرجت معه، فاستقبله ولدان فجعل يمسح خدّي أحدهم واحداً واحداً) (صحيح مسلم ، ج :4 ، ص: 181، رقم الحديث 2329)، وكذلك نهيه – صلى الله عليه وسلم – عن التفريق بين الأولاد في الأعطية والمعاملة، فقال: (فاتقوا الله واعدلوا بين أولادكم) (صحيح البخاري، ج:2، ص: 914، رقم الحديث 2447) ، والحاجات النفسية هي الأمور التي يحتاجها الطفل لينمو نمواً نفسياً سليماً، كالحاجة إلى المحبة

والأمن والتكريم وغيرها، وكثيراً ما يخطئ الآباء والأمهات في فهم أن دورهم ينتهي بتوفير الطعام والشراب، والاهتمام بالصحة والتعليم، وإن كانت هذه الأمور أساسية، إلا أن الحاجات النفسية تشاطرها الأهمية، وقد أكدت الدراسات النفسية أن عدم إشباع الحاجات النفسية قد يؤدي إلى حرمان الشخص من النمو العاطفي، ويترك بصماته في سلوك الفرد (أبو سعد، 2006)، لأن فقد هذه الحاجة تجعله يحس بنقص يستمر معه حتى يكبر فيبحث عمن يسد هذا النقص، وهنا مكمن الخطر؛ لأن هذا قد يجعله بيئة خصبة للانحراف.

3-تلبية الحاجات الثقافية: لقد حرص الإسلام على تلبية حاجات الأسرة المحققة لرشدها الثقافي من علم ومعرفة، بأسلوب صحيح للفكر والسلوك؛ حتى تتمكن الأسرة من القيام بواجباتها نحو الأجيال، وتنشئتهم على أفضل وجه يخدم مثالية الأسرة والمجتمع على السواء (نجيب، 1986)، فتحصين الأولاد والعمل على حمايتهم من المؤثرات الثقافية الوافدة مطلب ملح، ويقع الجزء الأكبر من ذلك ضمن مسؤوليات الآباء؛ لما يتمتعون به من مقومات التحصين المبكر، والواجب العمل على وقايته وتبصيره بكل ما يوقعه في هاوية الفكر والسلوك المنحرف، فالدين الإسلامي يتسم بالكمال والشمولية بحيث يفي بكل حاجات الإنسان (نواب الدين، 1423، ص: 218).

4- الحاجة إلى تقدير الموهبة والتفوق والإبداع: هناك مواهب وقدرات لأبنائنا تتطلب الرعاية والاهتمام، ولابد أن توضع لها البرامج: ذلك لتقدير مواهبهم وقدراتهم، لأن الموهوب يتميز بخصائص سمات مختلفة، تختلف عن سمات وخصائص أقرانه في المدرسة، أو إخوانه في المنزل، وله احتياجات ومتطلبات خاصة، إذا لم تشبع ضمن إطار بيئته الأسرية، أو المدرسية، فإننا سنجد من هو أسرع في الاستعداد لاحتضان ذوي المواهب، واستغلال مواهبهم ضد ذويهم، ومجتمعهم، ولقد أكدت الأبحاث والدراسات أن للأسرة دوراً في تحقيق التفوق والموهبة لأبنائها (السليمان، 2009)، كما أن إيجاد البرامج التربوية التوعوية التي تعنى بقدراتهم تعتبر نوعاً من العملية الوقائية لأفكار ومفاهيم النشء، وتحقق لهم الوقاية والحماية من الوقوع في حبائل المكائد والشر، وتحصنهم من أن يكونوا فريسة لفئة ضالة.

المطلب الثالث

فقد الحوار والتشاور بين أفراد الأسرة

أسلوب الحوار ناجح في تعليم وتوجيه الأبناء، وطريقة شيقة تجذبهم إلى الاستماع والتعلم والاستيعاب، فإلزام الأبناء بالسكوت الدائم، والإنصات التام لا يدلان على التهذيب الخلقي، ولقد

أجمع المفكرون والمربون وكل من له علاقة بالتربية والإعداد على أن الطريق الوحيد للإعداد السليم والجيد للأبناء هو طريق الحوار والتفاعل (خوجة، 2008).

ونرى طريقة الحوار تختلف مع الأبناء، وخاصة المراهقين حيث تستخدم بعض الأسر أسلوب التعامل القائم على الحوار المتبادل مع المراهق وأخذ مشاعره وآرائه بعين الاعتبار والإصغاء إليه، بحيث يتمكن من التعبير عن ذاته بحرية، وهناك بعض الأسر التي تستعمل أساليب التنشئة الخاطئة التي تترك آثاراً سلبية على شخصية المراهق، فالتنشئة التي تقوم على الرفض، ونقص الرعاية والحماية الزائدة والافتقاد للحب، تؤدي إلى الشعور بعدم الأمن، والوحدة والسلبية والخضوع، وسيطرة مشاعر العدوان، وعدم القدرة على التفاعل مع الآخرين بوحه عام، إذ إن المشكلات الانفعالية التي تظهر في مرحلة المراهقة هي نتائج لأساليب المعاملة من الوالدين التي تقتصر على تنمية العمليات الدافعية والمعرفية والوجدانية (صالح، 1994، ص: 23).

فالأسرة تتحمل مسؤولية كبيرة في تحصين ووقاية أبنائها من إي انحراف فكري باتجاه العنف والإرهاب، وذلك بفتح باب الحوار معهم، وخاصة الشباب.

أما عن كيفية الاستفادة من مبدأ الحوار في معالجة العنف، فيجب على الأسرة استخدام أسلوب العقل والحوار البناء مع الأبناء الغلاة على أسس شرعية.

وهذا الحوار لابد له من ضوابط تتلخص في الآتي:

تربية الأبناء على أهمية الحوار، كوسيلة للتعبير عن الرأي، وأسلوب للحياة؛ لتحقيق التعايش من خلال منهجية شاملة تلتزم بالأصول، والضوابط الشرعية.

الاستماع إلى ما يدور في أذهانهم، وإتاحة الفرصة لهم؛ لعرض ما لديهم من أفكار وشبهات للرد عليها، وأن يكون القصد من الحوار البحث عن الحق، وليس إدانتهم بالغلو والتطرف.

مراعاة الأبناء في مجالات الحوار، وخلو المناقشة من الغلظة، وتحقير الطرف الآخر، والرغبة في الوصول إلى الحقيقة (المغامسي، 1426).

المطلب الرابع

قلة المتابعة والعناية بالأبناء من قبل الآباء

فالتوعية هي الوسيلة المهمة في بناء شخصية الطفل كفرد وكشخصية اجتماعية، وبث روح الألفة والمحبة، وتعويده على النظام والتعاون، وتربية الأبناء من قبل الأسرة لا بد أن تكون تربية مستمرة، ولا يظن كثير من الآباء والأمهات أن دورهم في تربية أولادهم ينتهي عند بلوغ الولد أو البنت سناً معيناً ، ظناً أن أولادهم كبروا في السن ولا يحتاجون إلى توجيه ومتابعة، فمسؤولية الأبوين لا تنتهي مهما كبر الأبناء، فهم في حاجة دائماً إلى التوجيه والنصح والإرشاد.

ومن أبرز النقاط التي يجب على الأسرة أن تقوم بها

في هذا الجانب ما يلي:

1- قيام الآباء والأمهات بمتابعة سير أبنائهم في المراحل الدراسية من فترة لأخرى، فالزيارات المستمرة تعطي ولي الأمر تصوراً واضحاً عن ابنه في المدرسة، ليس فقط فيما يتعلق بوضعه الدراسي، ولكن أيضاً التعرف على سلوكياته ونشاطاته داخل المدرسة، مما يتيح له من خلال التعاون مع المدرسة تعزيز السلوكيات الإيجابية، والتصدي لكل ما يمكن أن يعود بالضرر على الفرد، أو مجتمعه.

2- متابعة اختيار الأبناء لأصدقائهم، وتوجيه النصح لهم إذا أساؤوا الاختيار، وتدعيم الصداقات الحسنة والتشجيع عليها، وإبعادهم عن رفاق السوء، وهذه النقطة في غاية الأهمية، فمعظم الجرائم، وتعاطي المخدرات، والانحراف الفكري يقف خلفه رفاق السوء، فيجب تربية الأولاد على أهمية المحافظة على أوقاتهم، وصرفها فيما يعود عليهم بالنفع، وتوجيه طاقاتهم عن طريق البرامج العلمية النافعة يقول الشيخ (الفوزان، 1425 ، ص:8): (والذي نرجوه بعد اليوم أن يلتفت الآباء لأبنائهم، فلا يتركوهم لأصحاب الأفكار الهدامة يوجهونهم إلى المناهج المنحرفة، ولا يتركونهم للتجمعات المشبوهة والرحلات المجهولة، والاستراحات التي هي مواقع لأصحاب التضليل، ومصائد للذئاب المفترسة، ولا يتركونهم يسافرون إلى خارج المملكة، وهم صغار السن).

3- تهاون الأسرة في متابعة أبنائها قد يؤدي أيضاً إلى كثير من السلوكيات السيئة داخل أفراد هذه الأسرة، وعدم الشعور بالمسؤولية واللامبالاة والوقوع في المخدرات والجنوح والعزلة.

4- إبعادهم عن وسائل الغزو والاجتياح الفكري لثوابتهم الأصيلة، ومرجعيتهم النقية، والعمل على مساعدتهم ومتابعتهم في تنمية قدراتهم على اكتساب الحصانة الذاتية، وتقديم البديل النافع لهم من الوسائل المسموعة، أو المرئية، أو المكتوبة.

المبحث الثاني
دور الأسرة الدعوي في تحصين أبنائها ضد الإرهاب والعنف

تمهيد:

الدعوة إلى الله تعالى واجب شرعي، وهي من وظائف الرسل عليهم السلام، ولكن أراد الله – عز وجل- تكريم وتشريف المسلم، فكلفه بما كلفّ به رسله عليهم السلام، وهو الدعوة إلى الله ، وأداء هذا الواجب الشرعي ليس له وقت محدد، وإنما يجب القيام به كلما أمكن ذلك، كما نؤكد على أهمية دور الأسرة في الدعوة، وأن هناك دوراً مطلوباً يتمثل في ضرورة أدائها لعملها بكفاءة؛ لأنها بذلك ستعكس صورة مشرقة لأبنائها، فالمرأة نصف المجتمع وهي دعامة أساسية في بناء الأسرة ولا غنى عنها، والمرأة المسلمة بطبيعة الحال تحرص على مرضاة الله بإخلاصها في

العمل، وعدم التقاعس في جميع الأحوال في أداء مهمتها الأساسية في بناء أسرة مثالية.

فالأسرةُ هي التي تكسب الطفل قِيَمَهُ فيعرِفُ الحق والباطل، والخير والشر، حيث تتحدد عناصر شخصيته، وتتميز ملامح هويته على سلوكه وأخلاقه؛ لذلك فإن المسؤولية الدعوية للأسرة تتمثل في تعليم أبنائها القيم الرفيعة، والأخلاق الحسنة، وليس التركيز فقط على السعيِ من أجل الرزق والطعام والشراب واللباس، وكان- صلى الله عليه وسلم - يقول لأصحابه: (ارجعوا إلى أهلِيكُم فأقيمُوا فيهم وعلِّموهم) (صحيح البخاري، ج :4، ص: 93، رقم الحديث 6008) ، ويتمثل الدور الدعوي للأسرة في تحصين أبنائها ضد الإرهاب والعنف في مجموعة من الأمور منها:

المطلب الأول

غرس المفاهيم والقيم الإسلامية

وذلك عن طريق عدد من التوجيهات التالية:

1- التربية الإيمانية للأبناء وتعني ربطهم بأصول الإيمان، فجوهر رسالة الإسلام صحة العقيدة بغرس أركان الإيمان وأصوله في النفس أو القلب، وتعويدهم منذ صغرهم أركان الإسلام وتعليمهم من حين تمييزهم لمبادئ الشريعة، ومساعدتهم على اكتساب القيم الإسـلامية، وتكوين العادات والاتجاهات الدينية وتنمية القدرات (الخطيب وآخرون، 1995، ص:421)، فإذا تحققت هذه التربية بأسسها القويمة وبصفة كاملة عاشها المجتمع واقعاً ملموساً .

2- إبراز محاسن الدين الإسلامي والأخلاق الإسلامية التي يحث عليها الدين، وتدعو إلى الرفق والتسامح وحب الآخرين، ومراعاة حقوق المسلمين وغير المسلمين وحرياتهم، والسلام والتعاون والرحمة، والبعد عن الظلم والاعتداء (ابن باز، 1419هـ، ص: 12)، والحكم بالأهواء الشخصية، وغيرها مما يدعم الأمن والحب والعدالة بالمجتمعات.

3- تربية الأبناء على احترام الحقوق العامة والضرورية التي جاء الإسلام لحفظها وحمايتها لتحقيق الأمن والاستقرار للمجتمع المسلم، وهي: الدين، والنفس، والمال، والعرض، والعقل، وذلك باحترام حقوق الآخرين والحفاظ على النظام العام والآداب العامة والصحة العامة.

4- حفظ أفكار الأبناء وتقوية سلوكهم، وذلك بوقايتهم من جميع أشكال الانحراف الفكري، وتعزيز المناعة الفكرية لديهم منذ طفولتهم لينشؤوا قادرين على مواجهة التحديات الفكرية، وخاصة في ظل الانفتاح العالمي على كافة الثقافات والتوجيهات، وترسيخ مبدأ الثوابت الأصلية النابعة من العقيدة الاسلامية والأخلاق وتفاعلها مع المتغيرات والمستجدات باعتدال .

5- إبراز مكانة هذه البلاد، وأن مكانتها عظيمة؛

إسلامياً، ودولياً، وقد استطاعت أن تفرض هذه المكانة لا عن طريق وسائل الإعلام، وإنما عن طريق تمسكها بمبادئ وقيم استقتها من تعاليم الدين الحنيف، وبيان دور المملكة الريادي بين الدول العربية والإسلامية.

6-احترام العلماء وتقديرهم والالتفاف حولهم والرجوع إليهم في الأمور كلها، فتُحفظ مكانتهم، وتُصان منزلتهم، ويُردُّ الخطأ إن وقع منهم بالأسلوب الأمثل؛ ليكون ذلك سبباً لانتشار العلم، وحماية الشرع.

7-تثقيف الأبناء سياسياً، وتعريفهم بالضوابط الشرعية التي تنظم علاقة الحاكم بالمحكوم، وذلك بتأكيد الولاء في نفوسهم لله – عز وجل - ثم لولاة أمر الوطن، فقد أوجبت علينا الشريعة احترامهم وتقديرهم والسمع والطاعة لهم بالمعروف، والالتفاف حولهم وجمع القلوب عليهم، ونهت بالمقابل عن التشهير بهم والتحريض عليهم والطعن فيهم ونقدهم أمام الناس، ليس من باب تقديسهم، أو القول بعصمتهم، وإنما حفظاً للمصالح العامة. قال الله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ أَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَأَطِيعُواْ ٱلرَّسُولَ وَأُوْلِي ٱلۡأَمۡرِ مِنكُمۡۖ فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ إِن كُنتُمۡ تُؤۡمِنُونَ بِٱللَّهِ وَٱلۡيَوۡمِ ٱلۡأٓخِرِۚ ذَٰلِكَ خَيۡرٞ وَأَحۡسَنُ تَأۡوِيلًا ﴾ (النساء: 59).

8-إيضاح سماحة الإسلام وبراءته من العنف والإرهاب، وذلك بترسيخ مبدأ الوسطية في نفسه، والبعد عن التعصب والعنف والتمييز العرقي والطائفي والغلو وخطره، وما يترتب عليه من أضرار تسيء إلى الإسلام، والتأكيد على قيم الوسطية والتسامح في الحياة الثقافية والاجتماعية في المجتمعات الغربية، يقول تعالى: ﴿ وَكَذَٰلِكَ جَعَلۡنَٰكُمۡ أُمَّةٗ وَسَطٗا ﴾ (البقرة: 143) .

9-تعزيز السلوك الأمني الصحيح، ودعوة الأبناء إلى الحفاظ على أمن الوطن ومقدراته ومكتسباته، فجميع مؤسسات المجتمع – الأسرة والإعلام والمسجد والمدرسة- معنية بالحفاظ على هذه الممتلكات، لأنها تخص الجميع، وأنها جزء من حقوق الوطن على كل مواطن. (العبد القادر، 1428).

المطلب الثاني

استخدام الأساليب الدعوية في علاج ظاهرة العنف والإرهاب

1-أسلوب النصيحة: ثبت في الصحيح عن النبي - صلى الله عليه وسلم - أنه قال: (الدين النصيحة) "ثلاثاً"، قالوا: لمن يا رسول الله؟ قال: (لله ولكتابه ولرسوله، وأئمة المسلمين وعامتهم) (صحيح مسلم، ج: 2، ص: 32، رقم الحديث 159)، وقد أخبر – صلى الله عليه وسلم – خبراً متضمناً للحث على النصيحة، والترغيب فيها أن الدين كله منحصر في النصيحة.

ومن أعظم النصيحة لله الذب عن الدين وتفنيد

شبه المبطلين، وشرح محاسن الدين الظاهرة والباطنة، أما النصيحة لكتاب الله، فهي الإقبال على تلاوته وتدبره وتعلم معانيه وتعليمها، والتخلق بأخلاقه والعمل بأحكامه واجتناب نواهيه، والدعوة إلى ذلك.

أما النصيحة للرسول - صلى الله عليه وسلم – فتكون بالإيمان الكامل به، وتعظيمه وتوقيره وتقديم محبته، والحرص على تعلم سنته وتعليمها واستخراج معانيها وفوائدها الجليلة.

أما النصيحة لأئمة المسلمين وهم ولاتهم، فهؤلاء لما كانت واجباتهم أعظم من غيرها، وجب لهم من النصيحة بحسب مراتبهم ومقاماتهم، وذلك باعتقاد إمامتهم والاعتراف بولايتهم ووجوب طاعتهم بالمعروف وعدم الخروج عليهم، وحث الرعية على طاعتهم ولزوم أمرهم الذي لا يخالف أمر الله – عز وجل- ورسوله – صلى الله عليه وسلم - .

وأما النصيحة لعامة المسلمين فقد أوضحها الرسول – صلى الله عليه وسلم - بقوله: (لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه) (صحيح مسلم، ج:2، ص: 15، رقم الحديث 133)، وذلك بمحبة الخير لهم، والسعي في إيصاله إليهم بحسب الإمكان وتعليم جاهلهم ووعظ غافلهم ونصحهم في أمور دينهم ودنياهم (جامع العلوم والحكم، 1419).

وفي العصر الذي نعيش فيه، تبدو حاجة الأسرة والمجتمع ماسة إلى جهد الدعاة لبيان حقيقة النصيحة حفاظًا على الدين، وعلى أحكام الشريعة والأخلاق الإسلامية التي يتعامل الناس بها في المجتمع، واستخدام الرفق واللين والتوجيه والتربية وحسن البيان لمن اشتبه عليه الأمر، ولا يتأتى هذا إلا على يد ذوي العلم والغيرة الراسخين.

فأهل العلم والدعاة هم المكلفون بذلك ببيان الحق للناس وهدايتهم إليه، وتلك مسؤولية كبرى، فإن الله حملهم مسؤولية عظمى من هداية البشرية، ونشر العلم، وبذل النصح، والأمر بالمعروف، والنهي عن المنكر، وإبلاغ الحق، وتعليم الجاهل، وتنبيه الغافل (العك، 1997).

2- أسلوب الحكمة والموعظة الحسنة:

الحكمة هي عبارة عن العلم المتَّصف بالأحكام، المشتمل على المعرفة بالله تبارك وتعالى، المصحوب بنفاذ البصيرة، وتهذيب النَّفس، وتحقيق الحقِّ، والعمل به، والصدِّ عن اتِّباع الهوى ، والحَكِيم من له ذلك (القوسي ،1430، ص: 22) .

كما أن من الحكمة مخاطبة الناس بما يفهمون، وما تسيغه عقولهم، لا بما يعجزون عن فهمه، فقد أخرج البخاري في صحيحه قول علي- رضي الله عنه - : (حدِّثوا الناس بما يعرفون، أتحبون أن يُكَذَّبَ الله ورسوله؟) (صحيح البخاري، ج :1، ص: 255، رقم الحديث 127) ، وإذا كانت الدعوة بالحكمة تخاطب العقول فتقنعها، فإن الدعوة بالموعظة الحسنة تخاطب

القلوب والعواطف فتثيرها وتحركها. والإنسان ليس عقلا مجرداً، إنه عقل وقلب معاً، إنه عقل يدرك ويفكر، وقلب يحس ويشعر، وعلى الأسرة أن تخاطب أبناءها بالجانبين معاً ، والدعوة بالحكمة لها الأثر البالغ في قلوب الأبناء؛ لأنها تدفعهم إلى التفكر والتأمل ثم تكون نقطة التحول في نظام حياتهم بإذن الله تعالى. (الوكيل، 1993).

3-الأساليب الحوارية:

لما كان أسلوب الحوار مهماً في مجال الدعوة، من أجل إظهار الحق وإبطال الباطل ودحض الشبه والمنكرات، فقد امتاز منهج السلف الصالح- رحمهم الله – بإتاحة الفرصة الكاملة للحوار الحرّ الرشيد داخل المجتمع الواحد؛ لتقويم الاعوجاج الفكري بالحجة والإقناع، وذلك عن طريق فتح قنوات الحوار والتداول والتواصل مع الأبناء، ومنحهم الفرص؛ ليعبرِّوا عن أنفسهم، والاستماع إلى ما يدور في أذهانهم وإتاحة الفرصة لهم ليعبرِّوا عن أفكارهم، وتقدير آرائهم وتبادل وجهات النظر دون فرض آراء وأفكار المربين بالقوة حول بعض الموضوعات والقضايا التي تهمهم وتهم المجتمع.

وعن أهمية الحوار في تربية الأولاد يقول (خلف الله، 1419، ص: 28): (للحوار قيمة حضارية وإنسانية، وعلينا أن نعمل ونأخذ به في حياتنا الأسرية، وممارساتنا التربوية، ويجب أن تؤمن به كل أمة، ولابد أن يصل الحوار إلى كشف الحقيقة، وخاصة إذا كانت غائبة، فهو الوسيلة المهمة في بناء شخصية الطفل كفرد وكشخصية اجتماعية، فهو يبث فيهم روح الألفة والمحبة، ويعودهم على النظام والتعاون)

أما الخطوات المهمة التي يجب مراعاتها وصولاً إلى هذا الهدف، فهي:

أولاً- فتح قنوات الحوار والتداول والتواصل مع الأبناء، ومنحهم الفرص ليعبرِّوا عن أنفسهم وأفكارهم، ويناقش معهم جزئيات وتفاصيل موضوعات النقاش، فينتج من هذا النقاش التوعية بأخطار لا يعيها الأولاد، و تصحيح مفاهيم تكون خاطئة لديهم، فمن وقع من الشباب في مشكلات فهو نتيجة لإهمال أسرته للدور التوعوي.

ثانياً- احترام المشاعر وحسن الإصغاء للأبناء والاستماع لمشكلاتهم، ونزول كل أب إلى مستوى أبنائه حتى يلتقي معهم، وتثمر الجهود في تحقيق التقارب، وسهولة الالتقاء بأبنائهم في حوار ناجح؛ لأن ذلك يتيح للآباء معرفة المعوقات التي تحول بينهم وبين تحقيق أهدافهم، ومن ثم نستطيع مساعدتهم بطريقة سهلة وواضحة.

ثالثاً- معالجة مشكلات الأبناء بطريقة سليمة تقتضي ألا يغفل الآباء بأن كل إنسان معرض للخطأ، وذلك حتى لا يمتنع الأبناء عن نقل مشاكلهم إلى الأهل، ثم يتعرضوا لمشكلات أكبر أو للضياع، بل يتم

مناقشة المشكلة التي يتعرض لها الابن بشكل موضوعي هادئ يتيح له القبول والاعتراف بمواطن خطئه، وبالتالي تجنب الوقوع فيها مرة أخرى.

رابعاً- التشجيع على الحوار ومناقشة الأبناء بحرية، بحيث يعبر كل منهم عن ذاته وأفكاره للتعرف على ما رصدته عيونهم، واستقر في عقولهم من خلال وسائل الإعلام أو جماعات الرفاق؛ ومحاولة توضيح الحلال والحرام، مع التركيز على عدم إغفال دور وتأثير الأصدقاء على عقول أبنائنا (خوجه، 2008).

ويلاحظ أن قصور الأسرة في القيام بمسؤولياتها في التنشئة والتوجيه أضر بالمجتمع، فقد أظهرت مقابلات مع عدد من المنحرفين فكرياً نشرت وبثت في وسائل الإعلام أن هناك فجوة في العلاقة بين الأسرة وأبنائها نتيجة لضعف الحوار الأسري، فالحوار مطلوب في جميع الأحوال، والقول اللين له دور كبير في بيان سماحة هذا الدين؛ لاحتواء المنحرفين فكرياً (يوسف، 1412هـ، ص:111).

المطلب الثالث

توعية الأبناء بما يحيط بهم من أخطار

وذلك عن طريق عدد من التوجيهات التالية:

1-تثقيف الأبناء أمنياً ليدركوا أهمية استتباب الأمن باعتباره مطلباً وحاجة إنسانية أولية، وتعريفهم بأخطار التكفير والعنف على الأمن الوطني بكل مقوماته، وذلك بتحصين عقول الناشئة من الانحرافات الفكرية والسلوكية، وتعزيز روح الانتماء والولاء لله، ثم لولاة الأمر – حفظهم الله – في هذه البلاد.

2-الاقتصار على مصادر التلقي الصحيحة والتحذير من مصادر التلقي المشبوهة؛ فمنهج السلف اعتمادهم على مصدري التلقي: القرآن الكريم، والسنة الصحيحة، فلا يأخذون من العلوم الأخرى، ولا يأخذون من القوانين الأخرى، ولا من مناهج الغرب أو الشرق، فإن لم يوجد في القرآن والسنة شيء من ذلك كنوازل العصر الحاضر فإنهم يجتهدون في ذلك، وإذا أجمعوا على هذا الأمر أخذوا به.

3-تحصين الأبناء ضد التأثُّر بدعاة الانحراف الفكري، وفي مواجهة ما يُبث من انحرافات فكرية وعقدية عبر وسائل الإعلام بمراقبتها لأبنائها، والتوعية بأخطار التكفير والغلو في الدين، وأخطار العنف (الدينية والاجتماعية والأمنية والسياسية والاقتصادية) وسبل الوقاية منه، خاصة في ظل هذا الغزو، والبث الإعلامي المباشر، الذي يسعى جاهداً في هدم كل القيم والمبادئ لديهم، ومراقبتهم للتعرف على توجهاتهم الفكرية من أجل تهذيبها في مرحلة مبكرة (الشنقيطي، 1998).

4-التحذير من إثارة الشبهات، ودس الأفكار الفاسدة، واختلاق الأكاذيب والافتراءات، ومقابلة أحكام الإسلام وأركانه وتشريعاته بالاستهزاء

والسخرية والازدراء، واحتقار العلماء والمفكرين والمصلحين، والحطَّ من اعتبارهم في المجتمعات الإسلامية.

5- زرع أهمية الاجتماع وأثره، وخطورة الفرقة ونتائجها الوخيمة، لا على الأسرة فقط، بل على المجتمع الكبير بأسره، فإن من أعظم الفتن، فتنة التفرق والاختلاف، وظهور الفرق والجماعات، فالفرقة والاختلاف من أهم أسباب هلاك الأمم وزوالها.

6- خطورة الإنترنت الذي يعد من الوسائط قوية الأثر في خدمة العنف، حيث أصبحت هذه الوسائط هي القوة المهيمنة على عقول وأفكار الناس عمومًا والشباب على وجه الخصوص، بما تنشره من أفكار ومعلومات تساعد على ظهور السلوكيات الخاطئة.

المطلب الرابع

ضرورة تفهم طبيعة مراحل النمو

النمو يعد من الموضوعات ذات الأهمية في حياة الإنسان بعامة، وفي حياة الشاب بوجه خاص، لما له من أثر واضح في نضج الإنسان وتطور مداركه وتحديد سلوكياته، كما أنه يتأثر بعدة عوامل أساسية وثانوية لها فعاليتها في توجيه النمو، مما يستوجب تتبع آثارها، ووضعها محل الاهتمام والمتابعة لاسيما البيئة الاجتماعية.

ودور الأسرة يتأكد بالعناية بالأولاد، وتنشئتهم على مكارم الأخلاق التي جاء بها الإسلام، فسلامة المجتمع بسلامة أفراده ابتداء من الخلية الاجتماعية وهي الأسرة، وانطلاقاً من دور الأم والأب بتقديم النصائح للأبناء في جميع مراحل العمر، وتعد مرحلة المراهقة والشباب من المراحل الدقيقة في حياة الإنسان حيث يتأثر النمو في هذه المرحلة بعوامل عديدة تستلزم إحاطتها بوسائل الوقاية والعناية والتوجيه والإرشاد، كما أن مظاهر النمو في جوانبه المتعددة في هذه المرحلة هي الأخرى بحاجة إلى دراسة وملاحظة وضبط وتوجيه، ولذلك يجب على الوالدين التنبه إلى هذه المرحلة العمرية للابن حيث تعتبر مرحلة المراهقة من أخطر المراحل في مسيرة الإنسان؛ لأنها تمثل مرحلة انعطافات مهمة في التكوين الذاتي للشخصية (زيدان، 1994، ص: 155-156)، ومع دخول الإنسان إلى مرحلة المراهقة يخرج من مرحلة الطفولة ليدخل عالماً جديداً مليئاً بالتغيرات النفسية العقلية والجسمية والعاطفية، وهو ما ينعكس بدوره على سلوكياته وتصرفاته .

ونتيجة لهذا السلوك المتغير يعاني كثير من الآباء والأمهات من عدم القدرة على التعامل السليم مع أولادهم المراهقين، مما يولد الكثير من المشكلات والأزمات ويخلق الشعور بالقلق والخوف على أولادهم في هذه السن الحرجة، فغالباً يستغل أصحاب الفكر المنحرف هذه المرحلة العمرية الحرجة في ظل

عدم وعي الأسرة بمتطلبات هذه المرحلة العمرية، فيبدؤون باصطياد هذه الفئة، ومحاولة الاستيلاء على عقولهم، وترسيخ المفاهيم الخاطئة في نفوسهم. (بيومي، 1987).

المطلب الخامس

التربية على حب الوطن وغرس مفهوم المواطنة

تربية المواطنة: يقصد بها التنشئة الهادفة لتعزيز شعور الأبناء بالانتماء إلى مجتمعهم وبيئتهم وثقافتهم؛ ليرتقي هذا الشعور إلى حد أن يتشبع ذلك الفرد بثقافة الانتماء، وأن يتمثل ذلك في سلوكه وفي دفاعه عن قيم وطنه ومكتسباته.

وتربية المواطنة تتضمن تنمية معرفة الفرد بمجتمعه وتفاعله إيجابياً مع أفراده بشكل يسهم في تكوين مواطنين صالحين متمكنين من الحكم على ما يعترضهم داخل مجتمعهم وخارجه (أيوب، 1998، ص: 11).

أهمية التربية على المواطنة:

تأتي أهمية تربية الأسرة لأبنائها على المواطنة من حيث إنها عملية متواصلة لتعميق الحس والشعور بالواجب تجاه المجتمع، وتنمية الشعور بالانتماء للوطن والاعتزاز به، وغرس حب النظام والاتجاهات الوطنية، والأخوة والتفاهم والتعاون بين المواطنين، واحترام النظم والتعليمات، وتعريف الناشئة بمؤسسات بلدهم، ومنظماته الحضارية، وأنها لم تأتِ مصادفة بل ثمرة عمل دؤوب وكفاح مرير، ولذا من واجبهم احترامها ومراعاتها (الزيد، 1417، ص: 59).

كيف تستطيع الأسرة تحقيق الانتماء الوطني للأبناء؟

إن من أهم مسؤوليات الأسرة إعداد الابن نفسياً وجسمياً وعاطفياً واجتماعياً، وذلك بواسطة تغذيته بالأسس السليمة للحياة، والعمل في المجتمع، وتزويده بالمهارات والمواقف الأساسية التي يحتاجها للتفاعل مع متطلبات ومحددات الثقافة المجتمعية. وبذلك يستطيع الفرد أن يتعايش في مجتمعه عن طريق كسب الاحترام الاجتماعي له ولإمكاناته.

طرق تعزيز الأسرة في تربية أبنائها على المواطنة الصالحة:

1-تنمية روح المواطنة والشعور بالمسؤولية تجاه الوطن، بحيث يدفعهم هذا الاتجاه إلى العمل والتضحية من أجل النهوض به والذود عنه.

2-تعزيز الثقافة الوطنية بنقل المفاهيم الوطنية للطفل، وبث الوعي فيه بتاريخ وطنه وإنجازاته، وتثقيفه بالأهمية الجغرافية والاقتصادية للوطن.

3-تعويد الطفل على احترام الأنظمة التي تنظم شؤون الوطن وتحافظ على حقوق المواطنين وتسير شؤونهم. وتنشئة الطفل على حب التقيد بالنظام والعمل به.

4-تهذيب سلوك وأخلاق الطفل، وتربيته على حب الآخرين والإحسان إليهم، وعلى الأخوة بين المواطنين، وحب السعي من أجل قضاء حاجات المواطنين لوجه الله تعالى، والعمل من أجل متابعة مصالحهم وحل مشاكلهم ما أمكن ذلك.

5-تأصيل حب الوطن والانتماء له في نفوس الناشئة في وقت مبكر، ويتم ذلك بتعزيز الشعور بشرف الانتماء للوطن، والعمل من أجل رقيه وتقدمه، والدعوة إلى إعداد النفس للعمل من أجل خدمة الوطن ودفع الضرر عنه، والحفاظ على مكتسباته، والمشاركة الفاعلة في خطط تنميته الاجتماعية والاقتصادية والثقافية.

6-العمل على تنمية قِيَم الانتماء والمواطنة من خلال إبراز خصائص المملكة الدينية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية (الزيد، 1417، ص:60).

المطلب السادس

المعالجة الدعوية لمظاهر الإرهاب والغلو والعنف

الغلو في الدين فيه مشقة، وهو يتعارض مع تعاليم الإسلام الداعية إلى اليسر ورفع الحَرَج التي اختلف بها عما سواه من الأديان. والمشقة، والحرج، ليس من مقاصد الشرع، أما اليسر والتيسير فهما من مقاصده، وتقرير هذا من القرآن والسنة، قال الله تعالى: ﴿ وَمَا جَعَلَ عَلَيْكُمْ فِي الدِّينِ مِنْ حَرَجٍ ﴾ (الحج: ٧٨).

فوسطية الإسلام تلزم الأمة الإسلامية بمقاومة الغلو والتطرف في الدين، ورد الغلاة إلى منهج الاعتدال والحكمة، ورعاية حقوق نفسه وحقوق غيره، فالإسلام يدعو إلى الوسطية ويحذر من التطرف بجميع صوره وأشكاله، وهو دين شامل يضمن للبشرية أعلى المستويات، سواء في مناهج الحياة، أو النظام، أو السلوك. وهدف الشريعة الإسلامية الأساسي هو إقامة العدل المطلق بين الناس جميعاً، وتحقيق الإخاء بينهم، وتحقيق المصلحة الدنيوية والأخروية (علوان ، 2002، ص: 58-59).

فلا يجدر بأمة الإسلام أن تترك تعاليمه فهو خير الأديان وأعظمها، وهو دين ومنهج متكامل لحياة الأمة الإسلامية، فقد استخلفها الله – عز وجل-؛ لتكون شهيدة على الناس، فمتى تخلت الأمة عن منهج السلف أصبحت ضائعة لا ملامح لها، وما كان ظهور الغلو والتطرف إلا من قوم امتلأت قلوبهم بالنفاق والحقد على أهل الإسلام، كما قال تعالى: ﴿ وَدَّ كَثِيرٌ مِّنْ أَهْلِ ٱلْكِتَٰبِ لَوْ يَرُدُّونَكُم مِّنۢ بَعْدِ إِيمَٰنِكُمْ كُفَّارًا حَسَدًا مِّنْ عِندِ أَنفُسِهِم مِّنۢ بَعْدِ مَا تَبَيَّنَ لَهُمُ ٱلْحَقُّ ۖ فَٱعْفُوا۟ وَٱصْفَحُوا۟ حَتَّىٰ يَأْتِىَ ٱللَّهُ بِأَمْرِهِۦٓ ۗ إِنَّ ٱللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَىْءٍ قَدِيرٌ ﴾ (البقرة: 109) ، وبروز ظاهرة الشطط عند البعض ما بين غالٍ متشدد، ومفرط متساهل التي أخذت مجالات عدة سواء كانت في العقائد ، أو في السلوك والأخلاق والسمات، هذا كله

يحتاج إلى التأكيد على مبدأ التوازن والوسطية في شخصية المسلم؛ لكي تتضح معالمها في أذهان الشباب.

فالأمن الفكري يبحث في منهج الإسلام في تحصين الأبناء بالفكر الصالح المحقق للأمن وعناية الإسلام بأسباب وقاية الفكر من الغلو وغيره من مزالق الانحراف، وهذا مما يؤكد وسطية الإسلام التي حاربت كل غلو أو تطرف (با كريم، 1415، ص: 287).

وتتضح معالم المعالجة الدعوية لمظاهر الإرهاب والغلو والعنف من خلال:

1-زيادة الوعي والإدراك السليم بمخاطر الانحراف الذي يعد سبباً للتطرف والغلو في الدين.

2-السعي لتحقيق الأمن الفكري يؤدي إلى الأمن والاستقرار، وعدم انتشار الجريمة والإرهاب، على مستوى الفرد والأسرة والمجتمع والأمة.

3-تحصين الشباب من الأفكار الضالة والدعوات الباطلة والآراء الفاسدة التي تؤدي إلى السلوك المنحرف والجرائم الإرهابية التي تهدد الأمن وتقف في سير العمل والدعوات الصحيحة (المغامسي، 2004).

فلا بد من استشعار الدعاة لوظيفتهم المهمة في معالجة سلوك الإرهاب، وأن الأمة كلها تعلق آمالاً عريضة عليهم في النهوض وإمكانية التصدي لهذا السلوك، أو أي انحراف يطرأ على المجتمع، ولا بد من المسارعة في السعي للتصدي لهذا الانحراف على قواعد شرعية حكيمة، وتأمل في التاريخ الإسلامي للاستفادة من التجارب السابقة في أسلوب التعامل مع الانحرافات الخطيرة التي قد يقع فيها بعض أفراد المجتمع الإسلامي.

الخاتمة

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات ، والصلاة والسلام على نبينا محمد وعلى آله وصحبه، ومن تبعه بإحسان إلى يوم الدين. أما بعد.

فالأسرة أهم الجهات المسؤولة عن تربية الأبناء، وقد حمل الإسلام الوالدين مسؤولية الحفاظ على أبنائهم وتربيتهم، وتقع عليهما المسؤولية الدعوية في التربية بمعناها الشامل، ونبذ التمزق والتفكك والبعد عن المغالاة والإرهاب.

ومن خلال هذا البحث يمكن التوصل إلى النتائج الآتية:

1-أهمية الدور الكبير الذي تقوم به الأسرة في محاربة الفكر المنحرف، والاهتمام بالأولاد أمر مطلوب ومسؤولية يتحملها كل فرد منا .

2-إن غياب الحوار ورفض تبادل الآراء ينتج عنه مراهقون يميلون نحو العنف والتطرف، وأن حماية الأبناء فكريًا يكون بالعناية بتربيتهم.

3-التأكيد على أهمية تربية الأسرة لأبنائها التربية الصحيحة للحذر من الغلو والإرهاب والتخلي عن العنف .

4-من أهم المسؤوليات الدعوية للأسرة تعريف الأبناء بأخطار الإرهاب والعنف؛ لأن وقوع الشباب في مشكلات وانحرافات هو نتيجة لإهمال الأسرة لدورها في تربية الأبناء.

5-من الواجب على الدعاة إلى الله غرس المفاهيم الصحيحة وتعميق المبادئ والقيم الإسلامية الصحيحة في نفوس الأبناء والشباب بما تشتمل عليه من حصانة فكرية.

التوصيات

1-يجب أن تتضافر وتتعاون جميع المؤسسات التربوية، والإعلامية، وأجهزة الدولة المعنية بشأن الشباب مع الأسرة في تربية أبنائها؛ حتى يتكامل البناء، ويتم التحصين من التطرف والوقاية من الإرهاب.

2-تفعيل دورات مراكز البحوث بالجامعات، ووزارة التعليم في دراسة جميع جوانب ظاهرة العنف مع إيجاد أفضل السبل للتعامل معها وفق رؤية علمية.

3-إنشاء مراكز تعنى ببرامج الأسرة وإشراك الأبناء في الأنشطة الاجتماعية مما يملأ وقت فراغهم فلا يتسرب إليهم فكر متطرف، أو سلوك منحرف.

وأخيراً أسأل الله - عز وجل- أن يجعل هذا العمل خالصاً لوجهه الكريم، وأن ينفع به الإسلام والمسلمين، إنه ولي ذلك والقادر عليه، وصلى الله على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين ،،

المصادر والمراجع

أولا- المصادر والمراجع العربية:

ابن باز، عبدالعزيز. (1419هـ). الشريعة الإسلامية ومحاسنها وضرورة البشر إليها. ط1. الرياض: دار الوطن للنشر.

ابن حنبل، أحمد. (1995م). مسند الإمام أحمد بن حنبل. شرحه ووضع فهارسه: أحمد محمد شاكر وأحمد حمزة الزين. القاهرة: دار الحديث.

ابن رجب، عبد الرحمن بن أحمد. (1419هـ) . جامع العلوم والحكم. ط1 . الدار البيضاء: دار المعرفة.

ابن القيم، محمد بن أبي بكر بن أيوب. (1971م). تحفة المودود بأحكام المولود. ط1. دمشق: مكتبة دار البيان.

ابن منظور، محمد بن مكرم بن على. (1991م). لسان العرب. بيروت: دار صادر.

أبو سعد، مصطفى. (2006م). التربية الإيجابية: من خلال إشباع الحاجات النفسية للطفل. ط1. سوريا: دار الملتقى للنشر والطباعة.

أيوب، السيد. (1998م). التربية للمواطنة. مجلة التربية. الكويت. مركز البحوث التربوية والمناهج بوزارة التربية، (24)، 143- 165.

البابطين، عبدالرحمن. (2000). أساليب التربية الإيمانية للطفل في المرحلة الابتدائية. ط1. الرياض: دار القاسم.

با كريم، محمد . (1415 هـ). وسطية أهل السنة بين الفرق. ط1. الرياض: دار الراية للنشر.

البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل. (1987 م). الجامع الصحيح. تحقيق: مصطفى ديب البغا. ط3. بيروت: دار ابن كثير.

البيحاني، محمد بن سالم. (1955م). إصلاح المجتمع. ط2. مصر: مطبعة مصطفى البابي.

بيومي، محمد أحمد. (1987م). ظاهرة الإرهاب: الأسباب والعلاج. الإسكندرية: الفنية للطباعة.

حمام، فادية كامل وآخرون. (2012). علم النفس التربوي في ضوء الإسلام. الرياض: مكتبة الرشد.

الحوشان، بركة. (1430هـ). أهمية دور الأسرة والمدرسة في تحصين الأبناء ضد التطرف والإرهاب وتعزيز قيم الانتماء الوطني. أبحاث المؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري. جامعة الملك سعود. كرسي الأمير نايف بن عبد العزيز لدراسات الأمن الفكري: 23- 25 / 5 / 1430هـ.

الخطيب، محمد شحات وآخرون. (1995م). أصول التربية الإسلامية. الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.

خلف الله، سلمان محمود. (1419هـ). الحوار وبناء شخصية الطفل. الرياض: مكتبة العبيكان.

خوجة، محمد شمس الدين. (2008م). الحوار: آدابه ومنطلقاته وتربية الأبناء عليه. الرياض: مركز الملك عبدالعزيز للحوار الوطني.

الزيد، زيد بن عبد الكريم . (1417هـ). حب الوطن من منظور شرعي. ط1. الرياض: مكتبة الرشد.

زيدان ، محمد مصطفى . (1994م) . النمو النفسي للطفل والمراهق ونظريات الشخصية . جدة: دار الشروق.

السباعي، محمود محمد. (1991م). الدلالات اللغوية والسياسية لمفهوم الإرهاب. مجلة الأمن العام. (135)، 45-58.

السجستاني، داود سليمان الأشعث. (1974 م). سنن أبي داود. حمص: نشر وتوزيع محمد علي سيد.

السليمان، نورة. (2009 م). التفوق العقلي والموهبة والإبداع. الرياض: مؤسسة الجريسي للطباعة.

شكور، وديع جليل. (1997م). العنف والجريمة. ط1. بيروت: الدار العربية للعلوم.

الشنقيطي، محمد ساداتي. (1998م). الإعلام الإسلامي. الرياض: دار عالم الكتب.

صالح، عواطف حسين. (1994م). التنشئة الوالدية وعلاقتها بفاعلية الذات لدى المراهقين. مجلة التربية. جامعة المنصورة. مصر (24) 30- 35.

عبد السلام، فاروق. ميسرة، طاهر. (1990هـ). بحوث نفسية وتربوية. ط1. الرياض: دار الهدى.

العبد القادر، بدر علي. (1428هـ). الوطن في ضمير الشرفاء. ط3. الرياض.

عفيفي، السيد عبد الفتاح. (1993م). التوجيه الإسلامي لمواجهة التطرف في الدعوة الإسلامية. المؤتمر الثاني للتوجه الإسلامي للخدمة الاجتماعية. القاهرة، جامعة الأزهر.

العك، خالد عبد الرحمن. (1997). عوامل التطرف والغلو والإرهاب وعلاجها في ضوء القرآن والسنة. حلب: مطابع دار الكتبي.

علوان، عبدالله ناصح. (2002م). الإسلام شريعة الزمان والمكان. القاهرة: دار السلام للنشر والتوزيع.

علوان، عبدالله ناصح. (1401هـ). تربية الأولاد في الإسلام. ط3. حلب: دار السلام.

العيسوي، عبدالرحمن. (1985). سيكولوجية التنشئة الاجتماعية. مصر: دار الفكر العربي

الفوزان، صالح. (1425هـ). الأمن وأهميته في المجتمع وخطورة الإخلال به. الرياض: مطبوعات المكتب التعاوني للدعوة والإرشاد.

قادري، عبدالله أحمد. (1987م). دور المسجد في التربية. جدة: دار المجتمع للنشر والتوزيع.

القشيري، مسلم بن الحجاج. (1980م). صحيح مسلم. تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي. بيروت: دار إحياء التراث العربي.

القوسي، مفرح. (1430هـ). ضوابط الحوار في الفكر الإسلامي. الرياض: مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني.

المبروك، عثمان أحمد. (1413هـ). تربية الأولاد في الإسلام. بيروت: دار قتيبة.

مجمع اللغة العربية. (1990م). المعجم الوسيط. القاهرة: الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية.

مصطفى، عبد القادر زيادة وآخرون. (2004). (6) طرق لتنمية تفكير طفلك. عمان: دار ديبونو لتعليم التفكير.

معمار، صلاح وآخرون. (2009). الفكر التربوي مدارسه واتجاهات تطوره. ط3. الرياض: مكتبة الرشد.

المغامسي، خالد حمد. (1426هـ). الحوار وآدابه وتطبيقاته في التربية الإسلامية. الرياض: مركز الملك عبدالعزيز للحوار الوطني.

المغامسي، سعيد فالح. (2004). التربية بالحوار مع الشباب وأثرها في تحصينهم من الانحرافات الفكرية والسلوكية. ط1. الرياض: مدار الوطن.

موريس، إريك. (1991م). الإرهاب التهديد والرد عليه. ترجمة: د. أحمد محمود. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

نجيب، عمارة. (1986). الأسرة المثلى في ضوء القرآن والسنة. ط1. الرياض: مكتبة المعارف.

نواب الدين، عبد الرب. (1423 هـ). مسؤولية الآباء تجاه الأولاد. الرياض: وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد.

النير، مصطفى عمر. (1996م). الأسرة العربية والعنف. بيروت: معهد الإنماء العربي.

هاشم، أحمد عمر. (1424). الإسلام في مواجهة الانحراف الفكري المعاصر. سلسلة النشاط العلمي والثقافي: جائزة نايف بن عبدالعزيز العالمية للسنة النبوية والدراسات الإسلامية المعاصرة. الرياض.

هاشم، وحيد حمزة. (1419هـ). نظام الحكم في المملكة العربية السعودية. ط1. جدة: دار جده للنشر.

الوكيل، محمد السيد. (1993م). أسس الدعوة وآداب الدعاة. ط4. مصر: دار الوفاء للنشر.

يالجن، مقداد. (1992م). التربية الأخلاقية الإسلامية. ط1. الرياض: دار عالم الكتب للنشر.

يوسف، محمد حامد. (1995 م). المتغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية المرتبطة بمشكلة الإرهاب. مصر: جامعة حلوان. المؤتمر العلمي الثامن لكلية الخدمة الاجتماعية.

يوسف، محمد خير. (1412هـ). الدعوة الإسلامية (الوسائل والأساليب). ط1. الرياض: دار طويق.

ثانيا: المصادر والمراجع الأجنبية:

References

Afifi, A. A. F. (1993). Islamic orientation to confront extremism in Islamic da'wah. (*in Arabic*). *The Second Conference of Islamic Orientation Toward Social Service*, Cairo. Al-Azhar University.

Al babtin, A. (2000). *Approaches of religious education for children in primary stage* (*in Arabic*) (1st ed.). Riyadh: Dar Alqasim.

Al bahani ، Muhammad Ibn Salem. (1955). *Reform of society* (*in Arabic*). (2nd ed.). Egypt: Mustafa Albabi printing house.

Al Qushayri, Moslem Ibn Al-Hjaj. (1980). *Sahih Moslem* (*in Arabic*). (Muhammad, Fouad Abdel Baqi Ed.). Beirut: Dar Ehya'a Al-Torath Al-Araby.

Al Solaiman, N. (2009). *Mental excellence, Talent and creativity* (*in Arabic*). Riyadh: Aljraisi Institution for Printing.

Al Wakil, M. A. (1993). *Foundations of da'wah and ethics of imams* (*in Arabic*). (4th Ed.). Egypt: Dar Al-Wafaa for publishing.

Ayoub, A. E. (1998). Education for citizenship (*in Arabic*). *Education Magazine, 24*(143), 165.

Bayoumi, M. A. (1987). *Terrorism phenomenon (causes and treatment)* (*in Arabic*). Alexandria: Alfanya for publishing.

Bukhari, Abu Abdallah Muhammad Ibn Ismai. (1987). In Mustafa deeb albga (Ed.), *sahih al-bukhārī* (*in Arabic*) (3rd ed.). Beirut: Dar Ibn Kathir.

Elwan, A. A. N. (2002). *Islam is the law of every time and everywhere* (*in Arabic*). Cairo: Dar Al-Salam for publishing and distribution.

Ibn Hanbal, A. (1995). In Ahmed M. S. (Ed.), *Musnad ahmad ibn hanbal* (*in Arabic*). Cairo: Dar AL hadith.

Kadri, A. A. A. (1987). *Role of mosque in education* (*in Arabic*). Jeddah: Dar Al-Mojtama for publishing and distribution.

Khuja, M. S. A. (2008). *Dialogue: Its ethicsm trends and raising children upon it* (*in Arabic*). dialogue. Riyadh: Center of King Abdul-Aziz for national.

Moghamesi, S. F. (2004). *Education by having a conversation with the youth and its impact in protecting them from intellectual and behavioral deviations* (*in Arabic*). (1st ed.). Riyadh: Madar Al-Watan.

Morris, E. (1991). *Terrorism threats and confronting them* (*in Arabic*). (M. Ahmed Trans.). Cairo: The Egyptian Commission for book.

Mustaf, A. S. *Positive education by meeting psychological needs of children* (*in Arabic*). (1st ed.). Syria: Dar Almultaqa for publishing.

Naguib, E. (1986). *Ideal family in the light of the Qur'an and sunnah* (*in Arabic*). Riyadh: Al-Ma'arf Library.

Nair, M. A. (1996). *Arab family and violence* (*in Arabic*). Beirut: Arab Development Institute.

Salih, A. H. (1994). Parental upbringing and its relationship to self-effectiveness for adolescents (*in Arabic*). *Education Magazine, 24*, 30-35.

Shanqeeti, M. S. (1998). *Islamic media* (*in Arabic*). Riyadh: Dar Alam Al-Kotb.

Shkoor, W. J. (1997). *Violence and crime* (*in Arabic*). (1st ed.). Beirut: Al-dar Al-Arabiya for science.

Sibai, M. M. (1991). Linguistic and political implications for the concept of terrorism. *Public Security Magazine, 135*, 45-58.

Sijistani, D. S. a. (1974). *Sunan abi dawood* (*in Arabic*) Homs: Published and distributed by Muhammad Ali Sayed.

The Academy of the Arabic Language. (1990). *Al wassit dictionary: Arabic language* (*in Arabic*). Cairo: The public Authority for State Printings.

Yalagn, M. (1992). *Islamic moral education* (*in Arabic*). (1st ed.). Riyadh: Dar Alam Al-Kotb for publishing.

Zidan, M. M. (1994). *Psychological growth of children and adolescents and personality theories* (*in Arabic*). Jeddah: Dar Alshroq.

موقف تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة عند (سينج) برياض الأطفال في مصر

نهلة محمد لطفي نوفل (*)

جامعة عين شمس

(قدم للنشر في 3/ 06/ 1436 هـ؛ وقبل للنشر في 18/ 07/ 1437 هـ)

ملخص البحث: يهدف هذا البحث إلى التعرف على مستوى توفر أبعاد مفهوم المنظمة المتعلمة برياض الأطفال في مصر، وذلك من وجهة نظر المعلمات، وقد تكونت عينة البحث من عدد (50) معلمة في جميع رياض الأطفال بإدارة وسط القاهرة التعليمية، والتي يبلغ عددها (21) روضة، وتم توزيع استبانة تحتوي على الأبعاد الخمسة لمفهوم المنظمة المتعلمة عند سينج، وتظهر النتائج وجود موافقة متوسطة على توفر أبعاد التمكن الشخصي، والتعلم الجمعي، والنماذج العقلية في رياض الأطفال وذلك بالترتيب، أما بعد الرؤية الشخصية وبعد التفكير النظمي فقد جاءت الموافقة منخفضة على مستوى التوفر برياض الأطفال، وينتهي البحث بالتوصيات التي تحتوي على عدد من الخطوات الإجرائية التي تؤسس لرؤية مقترحة؛ من أجل تطوير مرحلة ما قبل المدرسة وفقاً لمعطيات مفهوم المنظمة المتعلمة.

الكلمات المفتاحية: المنظمة المتعلمة، التمكن الشخصي، النماذج العقلية، الرؤية المشتركة، التعلم الجمعي، التفكير النظمي.

*****

The Application of Senge's Concept of the Learning Organization to the Kindergartens of Egypt

Nahla M. Loutfy Nofal (*)

Ain Shams University

(Received 23/03/2015; accepted 25/04/2016)

Abstract: The research aims at investigating the dimensions of the concept of the learning organization in Egyptian kindergartens. The sample in the field study is made up of (50) women teachers in all the kindergartens at the Middle Cairo Educational Sub-Zone (21 kindergartens). The questionnaire, which was distributed, focuses on the five dimensions suggested by Peter Senge in his discussion of the learning organization. The results reveal an average consensus that personal mastery, team learning and mental models respectively could be found, to some extent, in the kindergartens. But, the remaining two dimensions, shared vision and systems thinking, show low consensus. The research ends by making some recommendations that include some practical tips which can help in the development of preschool education according to the concept of the learning organization.

Key Words: Learning organization, personal mastery, mental models, shared vision, team learning, systems thinking.



DOI: 10.12816/0023162

(*) **Corresponding Author:**

Associate Professor of Early Childhood Education, Women's College, Ain Shams University, 1 Asma Fahmi Street from Ahmad Tayseer Street 15, Heliopolis 11757, Cairo, Egypt.

(*) **للمراسلة:**

أستاذ مشارك في أصول تربية الطفل، قسم تربية الطفل، كلية البنات، جامعة عين شمس، 1 شارع أسماء فهمي المتفرع من شارع أحمد تيسير 15، مصر الجديدة، القاهرة، 11757، مصر.

e-mail: nahlanofal@yahoo.com

المقدمة

تمثل المنظمة المتعلمة المرحلة الثالثة من مراحل التطوير التنظيمي بالمؤسسات، أي الكفاءة (العمل الصحيح)، ثم الفعالية (أداء الشيء الصحيح)، ثم التعلم (الإتقان مع الشيء الصحيح)، وفي بداية التسعينيات قام سينج بالمساعدة على انتشار المفهوم بصورة أوسع (**السيد**، 2005، ص: 74)، وذلك لدراسة فرص المنظمات في البقاء وزيادة قدراتها التنافسية فلم يعد كافياً أن تعيش المنظمات فقط، وهو ما يسمى التعلم للبقاء Survival Learning.

ويلزم وجود المنظمات القادرة على التعلم المتواصل والتي تؤمن بأهميته في ضمان البقاء والتميز وتتوفر لديها القدرة على الاستجابة بصورة فعالة ومبتكرة للتغيرات البيئية، فالمنظمة المتعلمة هي تلك التي تستطيع إحداث التغيير بسرعة ملائمة حتى تستطيع التكيف مع البيئة الخارجية (أيوب، 2004، ص: 68)، ويقوم البحث الحالي بتبني مفهوم المنظمة المتعلمة باعتباره من الآليات الفاعلة التي تمكن الروضة من التميز والإبداع، ومن تصميم المستقبل الذي يتجاوب مع المتغيرات المتسارعة التي تحيط بمرحلة ما قبل المدرسة في مصر.

مشكلة البحث والتساؤلات:

تواجه رياض الأطفال في مصر العديد من التحديات، ومن أهم هذه التحديات قلة عدد المعلمات المتخصصات، وعدم وجود آلية واضحة لقياس أثر البرامج التدريبية في تحسين المستوى المهني، والعجز الكمي والكيفي في موجهات رياض الأطفال، وعدم القبول لثقافة التغيير من جانب بعض الموجهات غير المتخصصات، وضعف الوعي لدى بعض المستويات الإدارية بطبيعة المرحلة، وعدم وجود التمويل الكافي للأنشطة المطلوبة. (شاهين، 2013، ص: 454-456)

ويتطلب الوضع الراهن ضرورة أن تتوفر القدرة لدى رياض الأطفال على تجديد ذاتها وعلى تسهيل التعلم للمعلمات مع تمكين الجميع من المشاركة في رسم الصورة المستقبلية للروضة، وهو ما يعني تبني مفهوم المنظمة المتعلمة كمدخل للتطوير، فالمنظمة المتعلمة على وجه الخصوص هي التي تستطيع البقاء والنجاح والتعامل مع عصر المعرفة، ومع ذلك قد يظل مفهوم المنظمة المتعلمة عبارة لفظية إن لم يصاحبه التغيير في القيم والممارسات والثقافة السائدة برياض الأطفال في مصر.

ويمكن تحديد مشكلة البحث في التساؤلات الآتية:

1- ما مفهوم المنظمة المتعلمة، وما أبرز الفروق بين مفهوم المنظمة المتعلمة، وبين التعلم التنظيمي، والمنظمة التقليدية ؟

2- ما أسباب ضرورة تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة برياض الأطفال ؟

3- ما مدى توفر أبعاد المنظمة المتعلمة التي يحددها (Senge, 1990) داخل رياض الأطفال في إدارة وسط القاهرة التعليمية، وذلك من وجهة نظر المعلمات؟

4- ما التوصيات التي يمكن أن تساعد في تطبيق مفهوم المنظمة المتعلمة برياض الأطفال في مصر ؟

أهميـة البحـث:

ترجع أهمية البحث إلى عدة أمور من أهمها ما يلي:

1- الجانب النظري حيث يتناول البحث موضوع المنظمة المتعلمة الذي يعد واحداً من المفاهيم المعاصرة في الفكر الإداري الحديث.

2- ندرة إخضاع مفهوم المنظمة المتعلمة للدراسة الميدانية في الدراسات العربية وخاصة في مرحلة ما قبل المدرسة في مصر.

3- الجانب التطبيقي حيث يحاول البحث قياس مدى توفر أبعاد المنظمة المتعلمة برياض الأطفال بإدارة وسط القاهرة التعليمية.

4- وضع عدد من التوصيات تحتوي على بعض الآليات المقترحة التي يمكن أن تسهم في تبني رياض الأطفال لمفهوم المنظمة المتعلمة.

أهـداف البحـث:

يهدف هذا البحث إلى تحقيق ما يلي:

1- التعرف على مفهوم المنظمة المتعلمة مع إبراز الفروق بين مفهوم المنظمة المتعلمة وبين التعلم التنظيمي والمنظمة التقليدية.

2- عرض نموذج (سينج) حول أبعاد المنظمة المتعلمة، مع تحليل لأسباب ضرورة تطبيق هذا المفهوم برياض الأطفال.

3- التعرف على مستوى توفر أبعاد المنظمة المتعلمة برياض الأطفال في إدارة وسط القاهرة، وذلك من وجهة نظر المعلمات.

4- اقتراح مجموعة من التوصيات التي يمكن أن تفيد رياض الأطفال في تطبيق هذا المفهوم الجديد بالعمل التربوي.

منهـج البحـث:

يستخدم البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي فيقوم بوصف وتحليل مفهوم المنظمة المتعلمة مع توزيع استبانة حول أبعاد المفهوم داخل جميع رياض الأطفال بإدارة وسط القاهرة التعليمية.

حدود البحـث:

يتحدد البحث بما يلـي:

الحدود المكانية: تقتصر الدراسة الميدانية على عدد (50) معلمة بجميع رياض الأطفال الملحقة بالمدارس الابتدائية بإدارة وسط القاهرة والتي يبلغ عددها (21) روضة رسمية، ورسمية لغات.

الحدود الزمانية: تم توزيع الاستبانة وإجـراء الدراسة الميدانية شهـري يناير وفبرايـر عـام 2015.

مصطلحات البحـث:

يشتمل البحث على المصطلح الرئيسي التالي:

المنظمة المتعلمة: Learning Organization

يعرف (Senge, 1990a, p. 14) المنظمة المتعلمة بأنها: المنظمة التي يقوم الأفراد فيها بزيادة قدراتهم باستمرار لخلق النتائج التي يريدونها، وذلك عن طريق تنمية القدرة على التفكير، من خلال نماذج فكرية جديدة، ومرنة، مع العمل على استمرار تعلم هؤلاء الأفراد، فردياً وجماعياً، فالمنظمة المتعلمة هي التي تشجع على تطبيق أنماط جديدة من التفكير، وعلى توفير المجال للطموح الجماعي، وعلى كيفية تعلم الأفراد من بعضهم البعض.

والتعريف الإجرائي للمنظمة المتعلمة في البحث الحالي: أنها الروضة التي تسعى إلى تطبيق الأبعاد الخمسة (لسينج) وهذه الأبعاد هي: (1) "التمكن الشخصي" أي تشجيع التعـلم المستمر والتطوير الذاتـي للمعلمات، (2) "النمـاذج العقلية" أي تبنـي الأفكار الجـديدة، (3) "الرؤية المشتركة" أي التشارك في وضع رؤية للمستقبل، (4) "التعلم الجمعي" أي العمل بشكل جماعي لتحقيق الأهداف، (5) "التفكير النظمي" أي التفكير بصورة شاملة في جميع العناصر المكونة لنظام العمل برياض الأطفال.

الدراسـات السابقـة:

يتم ترتيب هذه الدراسات من الأقدم إلى الأحدث وذلك على النحو التالي:

تحاول دراسة (Armstrong & Foley, 2003) الإجابة عن الأسس والآليات التي تدعم التعلم التنظيمي، وتشير الدراسة إلى أربع من هذه الآليات وهي: بيئة التعلم، وتعريف التعلم، وتلبية حاجات التعلم، ثم تطبيق التعلم بالمنظمة. ويمكن أن توفر هذه الدراسة وسيلة لقياس ومتابعة التقدم نحو تطبيق مفهوم المنظمة المتعلمة، وتقوم دراسة (Chang & Lee, 2007) في تايوان بدراسة العلاقة بين القيادة والثقافة المؤسسية، وكيفية تطبيق مفهوم المنظمة المتعلمة، حيث يؤدي ذلك كله إلى شعور العاملين بالرضا، وتظهر النتائج أن القيادة والثقافة المؤسسية تؤثر بصورة إيجابية في كيفية تطبيق المفهوم.

وتجري دراسة (Park, 2008) في عدد (17) مدرسة مهنية في العاصمة الكورية سيول، وتدعم النتائج إمكانية تطبيق نموذج (سينج) بالمدارس

الكورية، كما تشير إلى أن هذا النمـوذج يرتبط أساساً بالثقافة الغربية، ولكن يمكن تطبيقه داخل الثقافـة السائدة في آسيا أيضاً، وتقوم دراسة (**زايد، بوبشيت** والمطيري، 2009) بدراسة تطبيقات المنظمة المتعلمة في السعودية، وتوصلت النتائج إلى أن أقل أبعاد المنظمة المتعلمة تطبيقاً، هو تمكين الأفراد، وتشجيع توجيه الاستفسارات، وتنتهي الدراسة بتقديم مجموعة من التوصيات من بينها إتاحة الفرصة للتعلم المستمر وتفعيل الاتجاه نحو اللامركزية في اتخاذ القرارات.

وتتناول دراسة (أبو حشيش و مرتجي، 2011) أبعاد مفهوم المنظمة المتعلمة في جامعة الأقصى بفلسطين، من وجهة نظر العاملين بها، وترى الدراسة أن الجامعة تحصل على درجة متوسطة من حيث توفر أبعاد المفهوم بالجامعة، وتدور دراسة (الحواجرة، 2011) حول مفهوم المنظمة المتعلمة بالجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، مع التعرف إلى أهم العوامل التنظيمية والثقافية الداعمة للمفهوم، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رؤية أعضاء هيئة التدريس حول خصائص المنظمة المتعلمة، وبين العوامل الداعمة لها، وتعود هذه الفروق إلى عدد من المتغيرات، مثل: السن، ومدة الخدمة.

وتقوم دراسة (Ali, 2012) بدراسة تصورات أعضاء هيئة التدريس حول خصائص المنظمة المتعلمة بمؤسسات التعليم العالي مع الإشارة بصفة خاصة إلى الجامعة الاسلامية الدولية بماليزيا، وتظهر النتائج العلاقة الإيجابية بين أبعاد المنظمة المتعلمة وبين الرضا عن أنشطة التدريس والبحث، أما دراسة (Schechter & Mowafaq, 2013) فهي دراسة نظرية Conceptual تتعلق بمحاولة إزالة الالتباس حول مفهوم المنظمة المتعلمة وإمكانية تطبيقه مع الإشارة إلى عدد من الآليات التي يمكن أن تمارس داخل المدارس المختلفة، وتهدف دراسة (Ghahramanifard, Pashaei & Mehmandoust, 2013) في إيران إلى دراسة الأبعاد الخمسة لسينج داخل المدارس الثانوية، وتظهر النتائج أن بعدي التمكن الشخصي، والتفكير النظمي، هما البعدان المطبقان بالمدارس، أما بقية الأبعاد، وهي النماذج العقلية، والرؤية الشخصية، والتعلم الجمعي، فإنها تغيب عن التطبيق.

ورغم أن الدراسات السابقة تناقش مدى إمكانية تطبيق مفهوم المنظمة المتعلمة بالمراحل التعليمية المختلفة، من الابتدائي، وحتى الجامعة؛ إلا أن الدراسات المتعلقة بتطبيق هذا المفهوم برياض الأطفال تغيب إلى حد تام تقريباً.

الإطـــار النظـــري

مفهوم المنظمة المتعلمة

يشير (Garvin, 1993, p.80) إلى أن المنظمة المتعلمة

هي المنظمة الماهرة في توليد واكتساب المعرفة ونقلها إلى جميع المستويات الإدارية، ويصاحب ذلك التكيف في السلوك الذي يتلاءم مع المعارف الجديدة، ويرى (Pedler, 1995, p. 23) أن المنظمة المتعلمة هي المنظمة التي تسهل عملية التعلم لجميع الأعضاء، وتقوم باستمرار بالتطوير، ويرى (Marquardtm 1996, p. 19) أن المنظمة المتعلمة هي التي تتعلم بقوة، وبصورة جماعية، وتعمل باستمرار على تحسين القدرة في إدارة واستخدام المعرفة، مع تمكين الأفراد من هذا التعلم داخل وخارج المنظمة.

ويذهب (Daft, 1996, p. 34) إلى أن المنظمة المتعلمة هي التي يشترك كافة العاملين بها في شبكة داخلية تجمع الخبرات، من أجل بحث حل المشكلات، والعمل على إيجاد الحلول من خلال الأساليب المتميزة، التي تقابل احتياجات البيئة المتغيرة، ويرى (Moilanen, 2001 p. 7) أن المنظمة المتعلمة هي المنظمة التي تدار بشكل واع ومنظم، وتهتم بعمليات التعلم في القيم، والرؤى، والأهداف أثناء الممارسات اليومية، كما تعمل المنظمة المتعلمة باستمرار على إزالة العوائق الهيكلية أمام عمليات التعلم.

ويؤكد (سينج) عام 2006 أن المنظمة المتعلمة هي المكان الذي يتوفر فيه الاستعداد الدائم لزيادة قدرات العاملين للوصول إلى الأهداف، وذلك عن طريق استخدام أنماط جديدة من التفكير، وتعلم الأفراد كيف يتعلمون جماعياً (Sadeghi, Jashnsaz & Chobar, 2014, p.2) ، ويضيف (Hunger & Wheelen, 2007, p. 4) أن المنظمة المتعلمة تقوم ببناء أنظمة لها القدرة، والقابلية، للحصول على المعرفة، ضمن خطة طويلة الأجل، تمكنها من إجراء عمليات التغيير المستمرة.

ويعتبر (Garvin, Edmondson & Gino, 2008, p.110) أن المنظمة المتعلمة هي المكان الذي يقوم فيه العاملون بخلق ونقل المعرفة، ويتضمن ذلك البيئة الداخلية الداعمة للتعلم، والعمليات والممارسات الفعلية للتعلم والسلوك القيادي الذي يعزز التعلم، أما (حسانين، 2011، ص: 7) فيرى أن المنظمة المتعلمة هي المنظمة القادرة على إعادة صياغة الرؤية التشاركية بما يتمشى مع المتغيرات البيئية المحيطة والرصيد المعرفي المتجدد بحيث تخلق المناخ الداعم للتعلم الفردي والجماعي، وهو الأمر الذي يتطلب القيادة الاستراتيجية المسايرة للتعلم المستمر والداعمة لتمكين الأفراد وتحفيزهم نحو التعلم الموجه ذاتياً.

ويلاحظ تعدد الرؤى حول المنظمة المتعلمة، وربما يرجع ذلك إلى أن المفهوم يحتوي على عدد من القضايا المتصلة بالمجالات المختلفة، بحيث يتجه الباحثون إلى دراسة المفهوم من عدة زوايا، وبالنسبة لرياض الأطفال فيمكن القول بأن المنظمة المتعلمة هي الروضة التي تعمل على توفير فرص التعلم المستمر

للمعلمات، والتي تعتمد على ذلك بشكل أساسي لتحقيق الأهداف، والتي تهتم بتهيئة البيئة التي تيسر التعلم، وتدعم الابتكار، مما يؤدي إلى التكيف مع الظروف المتغيرة، ويعني ذلك أنه ينبغي أن تعمل رياض الأطفال على تشجيع التعلم المستمر، والتطوير الذاتي للمعلمات، وعلى تشجيع ممارسات التعلم الجماعية، وذلك لزيادة قدرة مرحلة ما قبل المدرسة على التعامل مع المستجدات التربوية الحديثة.

المنظمة المتعلمة والتعلم التنظيمي:

تتفق الأدبيات التربوية والإدارية على التفرقة بين المفهومين (Ortenbald 2001, pp. 126-130), (Sun & Scott, 2003 p. 204), (أيوب، 2004، ص: 70)، (Usefi, Nazari & Zaryar, 2013, p. 683)، ويمكن تلخيص أبرز الفروق على النحو التالي:

1- من حيث طبيعة المفهوم يشير التعلم التنظيمي Organizational Learning إلى العملية التي تعمل على توفير البيئة المناسبة لتعلم جميع الأفراد بكل المستويات، أما المنظمة المتعلمة Learning Organization فهي المكان/ المؤسسة، التي تعمل بشكل قوي، وجماعي على الاستمرارية في تطوير نفسها والأهداف المنوطة بها.

2- من حيث الإطار الفكري يشير التعلم التنظيمي إلى الكيفية (How) أي إلى المهارات والعمليات التي تؤدي إلى التعلم، أما المنظمة المتعلمة فتقوم بالتركيز على بنية العملية التعليمية (What) أي مبادئ وخصائص المنظمات التي تتعلم كوحدة جماعية.

3- من حيث مجال الاهتمام يقوم التعلم التنظيمي بالتركيز على الجانب الأكاديمي والوصفي، بينما يغلب على المنظمة المتعلمة الطابع العملي والممارسة.

وبصفة عامة يرتبط كل من المفهومين على أساس الارتباط بين السبب والنتيجة حيث أنه لا يمكن أن يحدث التعلم التنظيمي دون أن يترتب على ذلك بناء المنظمة القابلة للتعلم، فالتعلم التنظيمي يعد أحد العناصر المساهمة في بناء المنظمة المتعلمة، والتي تعمل على خلق القيم والممارسات والإجرءات التي تجعل من التعلم والعمل مترادفين في جميع الأقسام بالمنظمة.

المنظمة المتعلمة والمنظمة التقليدية:

توجد اختلافات جوهرية بين مواصفات المنظمة المتعلمة والمنظمة التقليدية (Hitt, 1995, p. 18), (Aksu & Ozdemir, 2005, p. 427) ، (عطا الله، 2012، ص: 197-198) ، وتتضح الفروق في النقاط التاليـة:

1- القيم المشتركة Shared Values حيث تركز المنظمة التقليدية على قيم الكفاءة والفعالية، بينما تحاول المنظمة المتعلمة الارتقاء إلى الأعلى من خلال إضافة

نوعين آخرين من القيم هما: التميز Excellence والتجديد الذاتي Renewal .

2- النمط القيادي Leadership حيث يعتمد السلوك القيادي في المنظمة التقليدية على السيطرة على الآخرين وفق تعليمات محددة، أما القائد في المنظمة المتعلمة فهو بمثابة المنسق Facilitator الذي يدعم العاملين ويمكنهم من اتخاذ القرار، ويتوفر لديه القدرة على التأثير لإنجاز الأعمال المطلوبة.

3- الاستراتيجية Strategy وتستخدم المنظمة التقليدية ما يشبه خريطة طريق Road Map التي تتضمن الأهداف والخطوات والبرامج الموضوعة سلفاً، أما المنظمة المتعلمة فإنها تستخدم ما يسمى بخريطة تعلم Learning Map والتي يتم التركيز فيها أساساً على التوصل إلى نموذج فكري مشترك بين العاملين.

4- الهيكل التنظيمي Organizational Structure حيث يسود في المنظمة التقليدية الهيكل الهرمي العمودي Hierarchy ، أما المنظمة المتعلمة فيوجد بها الهيكل الديناميكي الذي يسمح بتدفق المعلومات ويعتمد على الاتصالات الجانبية والعمودية واللامركزية في اتخاذ القرارات.

5- الهيئة العاملة Staff حيث تؤكد المنظمة التقليدية على ضرورة اختيار الأفراد وفقاً لما يتوفر لديهم من المعرفة والخبرة، أما المنظمة المتعلمة فتركز على مدى قدرة الأفراد على التعلم.

6- المهارات Skills حيث تركز المنظمة التقليدية على التعلم التكيفي Adaptive Learning وهو التعلم من أجل البقاء، أما التعلم الموجود في المنظمة المتعلمة فيسمى بالتعلم التوليدي Generative Learning أي الذي يدعم الإبداع والتجديد.

7- بيئة العمل Work Environment حيث تهدف المنظمة التقليدية إلى أداء الممارسات النمطية دون تغيير وتطوير، بينما تساند بيئة العمل في المنظمة المتعلمة عملية التعلم وتسمح باتخاذ المبادرة الشخصية.

8- فرص التعلم المستمر Continuous Learning حيث يعبر التعلم بالمنظمة التقليدية عن الجهود الفردية المرتبطة بالرغبات الشخصية للعاملين، أما في المنظمة المتعلمة فإن كل من الإدارة العليا والعاملين يلتزم باستراتيجية جماعية لمزيد من التعلم.

9- نظم القياس Measurement Systems حيث تهتم المنظمة التقليدية بالمقاييس المالية، وتستخدم المنظمة المتعلمة المقاييس المالية والمقاييس الأخرى.

10- فرق العمل Work Teams حيث تستخدم المنظمة التقليدية عدداً من مجموعات العمل داخل حدود الأقسام المنفصلة Departmental Boundaries وتستخدم المنظمة المتعلمة الفرق متعددة الوظائف Cross-Functional.

أبعاد المنظمة المتعلمة:

يمثل مدخل النظم الخمسة لبيتر سينج Senge's Five Disciplines البداية الفعلية لدراسة مفهوم المنظمة المتعلمة، ويرى سينج في كتابه النظام الخامس (1990) أن المنظمة المتعلمة تقوم على الارتباط بين خمسة نظم أو مبادئ أو أبعاد وهي ما يلي:

1- **التمكن الشخصي Personal Mastery**: ويقصد بذلك التميز الذاتي والبراعة الشخصية وتحديد الرؤية الشخصية بدقة ووضوح والمثابرة على تحقيق ما يطمح إليه الفرد، مع مستوى عال من الإتقان، والسيادة، والتعمق في مجال التخصص، وهذا المستوى الخاص من البراعة يمكن الوصول إليه داخل رياض الأطفال من خلال تبني منهج التعلم المستمر الذي يقوم على تطوير وتنمية القدرات الشخصية، لامتلاك المعرفة، والمهارات، بشكل يساعد على تحقيق النتائج المستهدفة (Senge, 1990a, p. 10).

2- **النماذج العقلية Mental Models**: ويقصد بذلك الافتراضات والتعميمات والانطباعات الذهنية والصور الداخلية المتعمقة بداخل الفرد، والتي تؤثر على السلوك، وكيفية التصرف، واتخاذ القرارات، ومن ثم ينبغي أن تقوم الإدارة الواعية برياض الأطفال بالكشف عن النماذج العقلية وتطوير المقدرة لدى المعلمة على التحدث عما يكمن في داخلها بأمان، والدفاع عن الآراء والأفكار الشخصية، والانفتاح على الأفكار الجديدة الأخرى (Senge, 1990a, p. 11).

3- **الرؤية المشتركة Shared Vision**: ويقصد بذلك قدرة الأفراد كمجموعة على وضع ورسم رؤية، أو صورة مشتركة للمستقبل، وعلى الإدارة الواعية برياض الأطفال القيام بتشجيع الرؤية الشخصية غير الانفرادية أي: الرؤية الشخصية خارج حدود الذات، والتي تهتم بالتواصل والمشاركة مع الأفراد خارج الروضة، وبالإيمان بأن وضع الرؤية عملية مستمرة لا تنتهي فهي قابلة للتغيير، وعلى الإدارة بالروضة كذلك التفرقة بين الرؤية الإيجابية والسلبية، فالرؤية الإيجابية تهتم بإيجاد نوع جديد من الخدمة يرتقي بمستوى الخدمة الحالي إلى مستوى أفضل، أما الرؤية السلبية فتركز على رد الفعل تجاه موقف ما (Senge 1990b, pp. 13-14).

4- **التعلم الجمعي Team Learning**: وتؤدي مقدرة أعضاء الفريق بالروضة على الاشتراك في تفكير جماعي إلى اكتشاف حقائق لم يكن من الممكن التوصل إليها بصورة فردية، ووحدة التعلم الأساسية في التعلم الفرقي أو الجمعي هي الفريق بدلاً من الأفراد (Senge 1990a, p. 12, p. 220).

5- **التفكير النظمي Systems Thinking**: ويعتبر (سينج) التفكير النظمي بمثابة المادة اللاصقة التي تربط بين الأبعاد الأربعة السابقة، والتي تحقق الانصهار في شكل كيان متماسك يجمع بين النظرية

والتطبيق. ويعمل التفكير النظمي على النظر إلى الصورة الكلية في علاقة مفتوحة مع البيئة الخارجية، وعلى حل المشكلات وربط القرارات ببعضها البعض حتى تصبح واقعية بصورة أكبر. (Senge, 1990a, p. 10, p. 13)

ويعتمد البحث الحالي على مدخل، أو نموذج (سينج) لأنه يجمع بين الممارسات المطلوبة من الأفراد والمنظمة معاً، كما أنه يتيح المرونة في تطويع وتوظيف الأبعاد الخمسة بما يتلاءم مع خصوصية مرحلة رياض الأطفال، وبالإضافة إلى ذلك فإن نموذج (سينج) يمكن أن يقيس مدة قدرة المنظمة المتعلمة على التعلم المتواصل في ثلاثة مستويات:

- المستوى الفردي Individual Level، والذي يشمل بعد التمكن الشخصي.
- المستوى الجمعي Collective Level، والذي يشمل بعدي النماذج العقلية، والتعلم الجمعي.
- المستوى التنظيمي Organizational Level، والذي يشمل بعدي الرؤية المشتركة، والتفكير النظمي.

أهمية تطبيق مفهوم المنظمة المتعلمة برياض الأطفال:

من أهم أسباب ضرورة تطبيق مفهوم المنظمة المتعلمة برياض الأطفال في مصر ما يلي:

1- ضمان الجودة، وإرضاء المستفيد، وهو ما يجعل الجودة الشاملة من أهداف المنظمة المتعلمة، حتى يحدث التحسين المستمر (Chang & Sun 2007, p. 809).

2- تغيير نمط التفكير الذي يقوم بالتفرقة بين من يفكر، ومن ينفذ، حيث ينبغي أن تمتلك جميع المعلمات على اختلاف المستويات الوظيفية القدرة على المساهمة في عمليات التفكير، ومتطلبات الإبداع (الراشدان 2011، ص: 7).

3- تطوير مستوى أعلى من المعارف والمهارات لدى المعلمات عن طريق تحقيق ثلاثة أنواع من التعلم: (Pedler, 1995, p. 22)

- تعلم الحقائق والمعارف knowledge learning أي: تعلم الجوانب النظرية.
- تعلم مهارات وظيفية جديدة Learning New Job Skills أي: تعلم الجوانب العملية.
- التعلم الجمعي Collaborative Enquiry أي: التعلم بصورة تشاركية تسمح باستخدام جميع الإمكانات عند أفراد المجموعة.

4- تحقيق الميزة التنافسية العالية وإدارة التغيير بنجاح، وذلك عن طريق الجمع بين ثلاثة مستويات من التعلم داخل الروضة وهي: (السالم 2008، ص: 58)، (الشلفان 2012، ص: 86)

- التعلم الأحادي Single Loop Learning: والذي يمكن الروضة من أداء مهامها حسب سياسات وإجراءات العمل الحالية؛ وذلك لتحقيق الأهداف

القائمة كما هي (التعلم التكيفي).

• التعلم المزدوج Double Loop Learning: والذي تقوم فيه الروضة بتتبع الأخطاء، ومعالجتها، باستمرار، من خلال مواجهة القيم التي لا تشجع على التغيير (التعلم التوليدي).

• التعلم الثلاثي Triple Loop Learning: والذي يحدث عندما تتعلم الروضة كيف تنفذ التعلم في المستويين الأول والثاني، ويعني ذلك أن التعلم الثنائي والثلاثي يهتمان بكيف ولماذا تحدث عملية التعلم في الروضة؟ بينما يهتم التعلم الأحادي بقبول التغيير دون التساؤل عن الأسباب.

5- انتقال الروضة إلى مستوى أفضل في الأداء والتميز، وهنا يمكن التفرقة بين ثلاثة أنواع من المنظمات: (Aksu & Ozdemir 2005, p. 426, p.428)

• المنظمة التي تعرف the Organization that Knows والتي تقوم بتكييف التعلم حتى تحقق التغيير مع الانصياع التام دون مناقشة.

• المنظمة التي تفكر the Organization that Thinks والتي تقوم بالبحث عن آليات لحل المشكلات.

• المنظمة التي تتعلم the Organization that Learns والتي تعمل على أن يصبح التعلم والعمل من القيم الأساسية في ثقافة المنظمة.

وفي ضوء الأسباب السابقة تسعى الدراسة الميدانية إلى البحث في مدى توفر أبعاد المنظمة المتعلمة برياض الأطفال في مصر وإلى معرفة مدى تطبيق هذه الأبعاد من وجهة نظر المعلمات بإدارة وسط القاهرة على وجه التحديد، وذلك من أجل مساعدة الجهات المسؤولة على تطبيق هذه الأبعاد بشكل مستمر في المستقبل.

الدراســـة الميدانيـــة

عينة الدراسة:

يتكون المجتمع الأصلي للدراسة من جميع المعلمات برياض الأطفال بإدارة وسط القاهرة التعليمية والتي تتكون من قطاعين، هما: قطاع الجمالية، وقطاع الدرب الأحمر، ويبلغ عدد المعلمات بالمجتمع الأصلي (64) معلمة يتوزعن على عدد (21) روضة ملحقة بالمدارس الابتدائية بالإدارة، ويقع كثير من هذه المدارس بجوار الأماكن ذات المسميات التراثية، وتتكون عينة الدراسة الميدانية بعد استبعاد الاستجابات غير الصالحة من (50) معلمة، وهو ما يمثل نسبة 78٪ من المجتمع الأصلي، ويوضح الجدول التالي خصائص عينة الدراسة، من حيث الدرجة الوظيفية، وسنوات الخبرة:

جدول (1)

خصائص عينـة الدراســة

الدرجة الوظيفية					سنوات الخبرة		
معلم مساعد	معلم	معلم أول	معلم أول (أ)	معلم خبير	أقل من 5	أكثر من 5	أكثر من 10
14	15	10	10	1	5	21	24
٪28	٪30	٪20	٪20	٪2	٪10	٪42	٪48

أداة الدراسة الميدانية:

تشتمل أداة البحث على الاستبانة المؤلفة من خمسة أبعاد، هي ما يلي:

1- **التمكن الشخصي**: ويشير هذا البعد إلى قدرة المعلمة على التعامل مع الأمور المختلفة، وإلى الرغبة في التعلم المستمر، والتطوير الذاتي، ويشتمل ذلك على العبارات من رقم (1) الى رقم (6).

2- **النماذج العقلية**: ويشير هذا البعد إلى الصور الداخلية والافتراضات التي تؤثر في الفهم والادراك للمواقف، وفي الانفتاح والتشارك في المعرفة، ويشتمل ذلك على العبارات من رقم (7) الى رقم (12).

3- **الرؤية المشتركة**: ويشير هذا البعد إلى عمل الروضة وفق رؤية واضحة وخطة عمل مسبقة، وإلى مساندة الثقافة، المؤسسية للتميز، والتجديد، ويشتمل ذلك على العبارات من رقم (13) الى رقم (18).

4- **التعلم الجمعي**: ويشير هذا البعد إلى التعلم داخل مجموعات العمل حيث يتم وضع المهارات الفردية في سياق يدعم تبادل الخبرات، والمهام، بصورة جماعية، ويشتمل ذلك على العبارات من رقم (19) الى رقم (24).

5- **التفكير النظمي**: ويشير هذا البعد إلى الصورة الكلية للروضة داخل البيئة الخارجية، مع القدرة على تحليل الأسباب الفعلية للمشكلات، ويشتمل ذلك على العبارات من رقم (25) الى رقم (30).

وتتكون الاستبانة بصُورتها النهائية من (30) عبارة وتوزع درجات الاستبانة على أساس مقياس (ليكرت الخماسي) على النحو التالي:

غير موافق تماماً (1)، غير موافق (2)، موافقة متوسطة (3)، موافق (4)، موافق تماماً (5)، وللتحقق من ثبات الاستبانة تم حساب معامل (ألفا كرونباخ) على عينة مكونة من (30) معلمة، وبلغ معامل الثبات درجة عالية (0.9)، وللتأكد من صدق الاتساق الداخلي، تم حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للاستبانة،

وجاءت معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01 مما يدل على صدق الاتساق الداخلي.

الأساليب الإحصائية:

يتم حساب متوسط الوزن النسبي للعبارات عن طريق حاصل ضرب مجموع التكرارات مع درجة الاستجابة، ثم قسمة الناتج على عدد أفراد العينة، ويتم حساب النسبة المئوية للمتوسط عن طريق قسمة متوسط الوزن النسبي، على عدد البدائل (5)، ويتم بعد ذلك تفسير قيم متوسط الوزن النسبي، وفقاً للمعادلة التالية:

أكبر قيمة للبدائل – أقل قيمة للبدائل ثم قسمة الناتج على عدد البدائل (5 – 1 / 5 = 0.8) ويوضح الجدول التالي مستويات استجابات أفراد العينة على عبارات الاستبانة:

جدول (2)

مستويات استجابات أفراد العينة على عبارات الاستبيان

متوسط الوزن النسبي	النسبة المئوية للمتوسط	المستوى
5-4.2	أكبر من 84٪	موافقة مرتفعة جداً
4.1-3.4	83.9-68٪	موافقة مرتفعة
3.3-2.6	67.9-52٪	موافقة متوسطة
2.5-1.8	51.9-36٪	موافقة منخفضة
أقل من 1.8	أقل من 36٪	موافقة منخفضة جداً

تحليل نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها:

يوضح الجدول رقم (3) ترتيب استجابات أفراد العينة نحو مدى توفر عبارات البعد الأول (التمكن الشخصي) برياض الأطفال داخل إدارة وسط القاهرة، وذلك في ضوء حساب متوسط الوزن النسبي والنسبة المئوية للاستجابة:

جدول (3)

ترتيب استجابات أفراد العينة نحو توفر عبارات البعد الأول (التمكن الشخصي) برياض الأطفال

م	في الروضة الخاصة بي	متوسط الوزن النسبي	النسبة المئوية للمتوسط٪	الترتيب داخل البعد
1	تمتلك المعلمة المعرفة الأساسية المرتبطة بالتخصص والرغبة في تطوير الأداء من خلال التقييم الذاتي.	4.12	82.4	1

تابع جدول (3)

م	في الروضة الخاصة بي	متوسط الوزن النسبي	النسبة المئوية للمتوسط٪	الترتيب داخل البعد
2	تحرص المعلمة على الاطلاع على المستحدثات العلمية وعلى المشاركة في الأنشطة الخاصة بتنمية القدرة المهنية.	3.8	76	2
3	تشعر المعلمة بالإنجاز عند أداء العمل أو عند الإسهام في تعلم الزميلات	3.66	73.2	3
4	يتوفر للمعلمة الوقت والموارد لدعم التعلم المستمر والنمو الوظيفي.	1.7	34	6
5	تساعد البرامج التدريبية المتاحة على التحسين المستمر للأداء.	2.92	58.4	4
6	يتم مكافأة المعلمة التي تقوم بالمبادرات أو بحل المشكلات مادياً ومعنوياً.	1.86	37.2	5

يوضح الجدول رقم (3) أن العبارات ذات الأرقام (1، 2، 3) قد حصلت بالترتيب على موافقة مرتفعة حيث جاءت قيم المتوسط الوزن النسبي لهذه العبارات بين (4.2 – 3.4) وبنسبة مئوية بين (83.9 – 68٪) وهذه العبارات هي:

- تمتلك المعلمة المعرفة الأساسية المرتبطة بالتخصص، وقد حصلت العبارة على أعلى متوسط وزن نسبي في البعد (4.12) وذلك بنسبة مئوية (82.4٪) وهو مؤشر إيجابي.

- تحرص المعلمة على الاطلاع على المستحدثات العلمية وعلى المشاركة في الأنشطة الخاصة بتنمية القدرة المهنية، وهو مؤشر إيجابي ثان، حيث يجب أن تسعى المعلمة في أثناء ممارستها لمهنة التعليم إلى الاستمرار في تنمية نفسها بالمعلومات والخبرات بمختلف الوسائل، وأن تحرص على أن تزداد فعاليتها في العمل سنوياً، وأن لا تكتفي بتكرار خبرات سنتها الأولى نحو مهنة التعليم.

- تشعر المعلمة بالإنجاز عند أداء العمل، أو عند الإسهام في تعلم الزميلات، فالفرد كائن اجتماعي، يعمل داخل مجتمع من الممارسات، وبالتالي يتطلب التعلم المشاركة في المعرفة دون أن يقتصر ذلك على اكتساب المعرفة فقط، فالمنظمة المتعلمة تعني أن الفرد يتعلم، ولكن المعرفة تقع داخل وخارج الفرد. (Ortenbald 2001, p. 131).

ويشير الجدول السابق إلى العبارة التي حصلت على موافقة متوسطة من جانب أفراد العينة، وهي مساعدة البرامج التدريبية المتاحة على التحسين المستمر للأداء، حيث تحرص المعلمات على الالتحاق بالبرامج التدريبية التي تنظمها الإدارة العامة لرياض الأطفال بالمديرية، ومع ذلك يرى أفراد العينة عدم كفاية محتوى تلك البرامج لتحقيق التميز في الأداء، وتوضح دراسة (الكساسبة، الفاعوري والعميان 2010 ، ص: 180) أهمية وظيفة التدريب في التنمية البشرية، وفي بناء المنظمة المتعلمة بشكل كبير.

ويوضح الجدول رقم (3) أن العبارات ذات الأرقام (4، 6) قد حصلت بالترتيب على موافقة منخفضة من جانب المعلمات، حيث جاءت قيم المتوسط الوزن النسبي للعبارتين أقل من (2.6) وبنسبة مئوية أقل من (52٪) ويدل ذلك على ما يلي:

-لا يتم مكافأة المعلمة التي تقوم بالمبادرات أو بحل المشكلات ماديا ومعنويا، حيث لا يحظى أفراد العينة بالتقدير الشفهي عند فوز الروضة بالمسابقات التي تعقد على مستوى الإدارة، كما لا يتناسب الراتب والمكافآت المادية مع الجهد المبذول، مما يترتب عليه الشعور بالإحباط وفقدان الحماسة للتعلم، ومن الطبيعي أن يحدث الارتباط الإيجابي بين الروح المعنوية، وبين الكفاية الإنتاجية، فعادة ما تصبح الروح المعنوية عالية عندما تشعر المعلمة بأنها تحقق أهدافها من خلال المشاركة في تحقيق أهداف الروضة.

-لا يتوفر للمعلمة الوقت والموارد لدعم التعلم المستمر والنمو الوظيفي، فمن وجهة نظر أفراد العينة أنه نظراً لعدم وجود الاعتمادات المالية الكافية فإنه لا يتم ترشيح جميع المعلمات للبرامج التدريبية غالباً، كما أنه مع وجود العجز في أعداد المعلمات وزيادة أعداد الأطفال داخل الفصل الواحد فإن عمل المعلمة يتصف بالإرهاق الجسمي والنفسي، ويقف عائقاً أمام رغبتها في مواصلة التعلم، ولكن مفهوم المنظمة المتعلمة يتضمن تنمية الدوافع الذاتية للتعلم المستمر بحيث تعرف كل معلمة من أين تبدأ؟ وإلى أين تذهب؟ ولا تكتفي بمجرد رد الفعل تجاه الأحداث المحيطة.

ويوضح الجدول رقم (4) ترتيب استجابات أفراد العينة نحو مدى توفر عبارات البعد الثاني (النماذج العقلية) برياض الأطفال داخل إدارة وسط القاهرة، وذلك في ضوء حساب متوسط الوزن النسبي والنسبة المئوية للاستجابة:

جدول (4)

ترتيب استجابات أفراد العينة نحو توفر عبارات البعد الثاني (النماذج العقلية) برياض الأطفال

م	في الروضة الخاصة بي	متوسط الوزن النسبي	النسبة المئوية للمتوسط ٪	الترتيب داخل البعد
7	يمكن طرح التساؤلات والتشارك في المعرفة حول تصميم الأنشطة التعليمية المختلفة.	2.96	59.2	2
8	يتم تشجيع التغيير لاستخدام الأساليب التعليمية الحديثة التي تتفق مع احتياجات الأطفال.	3.1	62	1
9	يتم دعم التجريب واعتبار الفشل في التطبيق بمثابة فرص للتعلم.	2.62	52.4	4
10	يعاد النظر في الأهداف والخطط طبقاً للمعلومات الإحصائية حول مستوى الأطفال.	2.32	46.4	5
11	يتم استخدام شبكة الحاسب الآلي لتداول المعلومات بسهولة وبسرعة.	2.24	44.8	6
12	يتم تقديم التغذية الراجعة حول الممارسات الابتكارية في شفافية وموضوعية.	2.66	53.2	3

يوضح الجدول السابق أن العبارات ذات الأرقام (8، 7، 12، 9) قد حصلت بالترتيب على موافقة متوسطة على توفرها برياض الأطفال، حيث جاءت قيم المتوسط الوزن النسبي لهذه العبارات بين (3.3 – 2.6) وبنسبة مئوية بين (67.9– 52٪) وهذه العبارات هي:

– يتم تشجيع التغيير لاستخدام الأساليب التعليمية الحديثة التي تتفق مع احتياجات الأطفال، وهذا مؤشر إيجابي يحسب لرياض الأطفال بإدارة وسط القاهرة.

-يمكن طرح التساؤلات والتشارك في المعرفة حول تصميم الأنشطة التعليمية المختلفة، وفي هذا الصدد تنبغي الإشارة إلى أنه من المهم أن تتبادل المعلمات النماذج العقلية حتى يمكن مواجهة ضغوط العمل التي قد تنشأ بسبب المعتقدات الداخلية عند بعض المعلمات، ومن ثم فإن من أفضل الوسائل للتخلص من بعض التصورات الذهنية الخاطئة، أو تغييرها القيام بمناقشة النماذج العقلية داخل مجموعات

العمل وتصحيحها؛ لصياغة نموذج فكري مشترك أقرب للواقع. (عمر و محمد 2006، ص: 59)

-يتم تقديم التغذية الراجعة حول الممارسات الابتكارية في شفافية وموضوعية، ويرى أفراد العينة أن المعلمة تحصل أحياناً على المعلومات الفورية، أو المؤجلة من جانب التوجيه الفني، ولكن هذه التغذية الراجعة غير موضوعية بصورة كافية، رغم أن المنظمة المتعلمة تحتاج إلى التغذية الراجعة التي توضح التحسينات التي تطرأ على الأداء، والتي تجعل منه أكثر اقتراباً من تحقيق الأهداف فكلما ازدادت دقة التغذية الراجعة كلما تحسن الأداء بالمنظمة. (Martinette, 2002, p. 9)

-يتم دعم التجريب واعتبار الفشل في التطبيق بمثابة فرص للتعلم، ويرى أفراد العينة أن تجريب بعض الأفكار الجديدة لا يعتبر من المصادر الأساسية للتعلم، وهو مايتناقض مع خصائص المنظمة المتعلمة التي تقوم بتشجيع ومكافأة من يتقدم بها، وكذلك يذهب مفهوم المنظمة المتعلمة إلى أن الأخطاء التي يقع فيها الفرد أثناء عملية التعلم بمثابة فرص جديدة للتعلم.

ويتضح من الجدول السابق أن العبارات ذات الأرقام (10، 11) قد حصلت بالترتيب على موافقة منخفضة على توفرها برياض الأطفال، حيث جاءت قيم المتوسط الوزن النسبي للعبارتين بين (2.5 – 1.8) وبنسبة مئوية بين (51.9– 36٪) ويدل ذلك على ما يلي:

- لا يعاد النظر في الأهداف والخطط طبقاً للمعلومات الإحصائية حول مستوى الأطفال، ويرى أفراد العينة أن الخطة الدراسية توضع قبل بداية العام الدراسي، وتعتمد من جانب التوجيه الفني؛ ولذا لا يتم التعديل والتغيير طبقاً للمتغيرات الداخلية والخارجية التي قد تحدث أثناء الفصل الدراسي، ويرى سينج ضرورة إيجاد السيناريوهات المختلفة المتخيلة حول المستقبل ومن غير الضروري التوقع بدقة بل يكتفي بتحقيق إمكانية تعديل الأهداف، وفهم المعوقات، وتعلم مواجهة السيناريوهات المتعددة. (Torlak, 2011, p. 101)

- لا يتم استخدام شبكة الحاسب الآلي لتداول المعلومات بسهولة وبسرعة، ويوضح أفراد العينة أن استخدام شبكة الحاسب الآلي في الروضة يقتصر على التسجيل الإلكتروني لبيانات الأطفال والمعلمات، كما توجد صفحة على شبكة التواصل الاجتماعي Facebook لمزيد من الترابط بين المعلمات، ولكن لا توجد شبكة للاتصالات بين إدارة الروضة، وإدارة وسط القاهرة، بينما تحتاج المنظمة المتعلمة إلى ما يسمي بالتنظيم الشبكي Network Organization، والذي يقوم على أساس التفاعل بين كل من التنظيم الوظيفي الذي يقوم على العلاقات الرأسية، وما يسمى بالتنظيم البروجرامي Program والذي يقوم على العلاقات الأفقية، والتكامل بين التنظيمين يسمح للروضة من أن تتشكل بداخلها شبكة من علاقات السلطة تجمع بين السلطة المرتبطة بالمركز

الوظيفي للفرد، والسلطة المستندة على الكفاءة والخبرة(أحمد، سلامة، عيد، ناصف، هاشم وأحمد والهنداوي 2006، ص: 228 -229).

ويوضح الجدول رقم (5) ترتيب استجابات أفراد العينة نحو مدى توفر عبارات البعد الثالث (الرؤية المشتركة) برياض الأطفال داخل إدارة وسط القاهرة، وذلك في ضوء حساب متوسط الوزن النسبي والنسبة المئوية للاستجابة.

جدول (5)

ترتيب استجابات أفراد العينة نحو توفر عبارات البعد الثالث (الرؤية المشتركة) برياض الأطفال

م	في الروضة الخاصة بي	متوسط الوزن النسبي	النسبة المئوية للمتوسط ٪	الترتيب داخل البعد
13	يتم مشاركة المستفيدين داخل وخارج الروضة في وضع الرؤية المستقبلية.	2.08	41.6	4
14	تحرص المعلمة على الالتزام بالرؤية المشتركة المتفق عليها.	3.69	73.9	1
15	يتم مراجعة الرؤية في ضوء المتغيرات البيئية ومتطلبات سوق العمل.	2.02	40.4	5
16	تقوم الإدارة بتوظيف الإمكانات المادية لتحقيق الرؤية والرسالة.	1.58	31.6	6
17	تتوافق الرؤية الشخصية للمعلمة مع رؤية الروضة وأهداف المرحلة.	2.8	56	3
18	تهتم الثقافة المؤسسية بتوثيق الممارسات الناجحة حتى تصبح من مصادر التعلم.	2.94	58.8	2

ويتضح من الجدول رقم (5) أن العبارة رقم (14) هي الوحيدة التي حصلت على موافقة مرتفعة من جانب أفراد العينة، وهي حرص المعلمة على الالتزام بالرؤية المشتركة المتفق عليها، أما العبارات التي حصلت من جانب أفراد العينة على موافقة متوسطة على توفرها في رياض الأطفال فهي ما يلي:

- اهتمام الثقافة المؤسسية بتوثيق الممارسات الناجحة حتى تصبح من مصادر التعلم، حيث يرى أفراد العينة أنه يتم أحياناً عرض بعض النماذج من الممارسات الناجحة للمعلمات ولكن لا يتم التوثيق أو التسجيل لهذه الممارسات بحيث تتكون قاعدة للبيانات يمكن التعلم منها على مستوى الإدارات المختلفة بالمديرية، وينبغي الإشارة هنا إلى أن المنظمة المتعلمة تحتاج إلى ما يعرف باسم الذاكرة التنظيمية

Organizational Memory، والتي تمثل القاعدة المعرفية المشتركة بين أعضاء المنظمة، فقد يتعلم الفرد ولكنه لا يستخدم ما يتعلمه، ولايتقاسمه مع الآخرين، وبالتالي فإن المنظمة لن تتعلم بالصورة المستهدفة؛ ولذلك يجب أن تنتقل معرفة الفرد إلى ذاكرة المنظمة، ومن ثم يتم نقلها إلى الممارسات الروتينية اليومية (Argyris & Schon 1996, p. 16).

- توافق الرؤية الشخصية للمعلمة مع رؤية الروضة وأهداف المرحلة، فأحياناً ما تتعارض رؤية المعلمة مع رؤية الروضة؛ ويرجع ذلك إلى عدم الاشتراك في وضع الرؤية والرسالة، رغم أن عملية المشاركة تدعم الالتزام الحقيقي والعمل الجاد والحماسة من جانب المعلمات، وقد يؤدي عدم وجود الرؤية المشتركة إلى تبعثر الجهود في اتجاهات مختلفة، ويرى (Wick & Leon, 1993, p. 129) أن الرؤية غير الخلاقة تحدث عندما يشعر الفرد بمدى الاختلاف بين رؤيته ورؤية الرؤساء بالعمل بسبب عدم توضيح الإدارة للرؤية بصورة كافية، أو تعقد الرؤية نفسها بشكل لا يمكن تذكره.

وحصلت العبارات ذات الأرقام (13، 15، 16) بالترتيب على موافقة منخفضة من جانب المعلمات، حيث جاءت قيم المتوسط الوزن النسبي لتلك العبارات أقل من (2.6) وبنسبة مئوية أقل من (52٪) ويدل ذلك على ما يلي:

-لا يتم مشاركة المستفيدين داخل وخارج الروضة في وضع الرؤية المستقبلية، حيث يشير أفراد العينة إلى أن وضع الرؤية يقتصر على الإدارة مع تجاهل لاحتياجات المعلمات والأطفال وأولياء الأمور.

-لا يتم مراجعة الرؤية في ضوء المتغيرات البيئية ومتطلبات سوق العمل، ويكشف أفراد العينة أن رؤية الروضة لا تخضع للتجديد والتغيير بصفة مستمرة، رغم أنه يلزم لوضع الرؤية دراسة القدرات الذاتية للروضة، واستكشاف الإمكانيات المتاحة وذلك من خلال البحث عن التغيرات والتوقعات التي قد يكون لها أثر على بيئة العمل والأطفال (الأغا و عساف 2015 ، ص: 187).

-لا تقوم الإدارة بتوظيف الإمكانات المادية لتحقيق الرؤية والرسالة، ويرجع القصور في ذلك من وجهة نظر أفراد العينة إلى عدم تفهم التوجيه المالي والإداري لطبيعة العمل برياض الأطفال، مما يعوق إدارة الروضة عن وضع الرؤية موضع التنفيذ، وعادة ما تحتاج المنظمة المتعلمة إلى تهيئة البيئة الداعمة للمبادرات التطويرية واستثمار قدرات المعلمات إلى أقصى حد ممكن.

ويوضح الجدول رقم (6) ترتيب استجابات أفراد العينة نحو مدى توفر عبارات البعد الرابع (التعلم الجمعي) برياض الأطفال داخل إدارة وسط القاهرة، وذلك في ضوء حساب متوسط الوزن النسبي والنسبة المئوية للاستجابة.

جدول (6)

ترتيب استجابات أفراد العينة نحو توفر عبارات البعد الرابع (التعلم الجمعي) برياض الأطفال

م	في الروضة الخاصة بي	متوسط الوزن النسبي	النسبة المئوية للمتوسط ٪	الترتيب داخل البعد
19	تتصف مجموعة العمل بالعقلية المتفتحة وبالقدرة على التفكير بصورة جماعية.	2.7	54	3
20	يوجد احترام لكل الآراء بغض النظر عن التدرج الوظيفي لأفراد مجموعة العمل.	3.30	66	2
21	تعقد مجموعة العمل بعض الورش تحت مسمى الدورس المتعلمة أو الدروس المستفادة وذلك لتعميم المهارسات والتجارب الجديدة.	3.32	66.4	1
22	تثق مجموعة العمل بأن الإدارة تضع في الاعتبار القرارت والتوصيات الجماعية.	2.3	46	4
23	تهتم الإدارة بتوفير الأجهزة التقنية وبتفويض مجموعة العمل في بعض القرارات.	2.04	40.8	5
24	يتم ترسيخ مبدأ التعلم الجماعي وذلك بالاشتراك مع مؤسسات المجتمع المدني.	1.88	37.6	6

يوضح الجدول رقم (6) أن العبارات ذات الأرقام (21، 20، 19) قد حصلت بالترتيب على موافقة متوسطة على توفرها برياض الأطفال، حيث جاءت قيم المتوسط الوزن النسبي لتلك العبارات بين (3.3 – 2.6) وبنسبة مئوية بين (67.9– 52٪) وهذه العبارات هي:

- انعقاد بعض الورش تحت مسمى الدورس المتعلمة أو الدروس المستفادة؛ وذلك لتعميم المهارسات والتجارب الجديدة، وتشير العينة إلى وجود مجموعات العمل بالروضة تضم المستويات الوظيفية المختلفة، وهوما يتفق مع خصائص المنظمة المتعلمة التي تقوم على فكرة المجهود الجماعي المشترك؛ لتحقيق الأهداف المشتركة عن طريق تكوين شبكة من التعلم الأفقي الذي يسمح بتبادل الخبرات داخل المنظـمة وخارجـها. (Silins *et.al*, 2002, pp. 25-26)

- احترام كل الآراء بغض النظر عن التدرج الوظيفي لأفراد مجموعة العمل، وتوافق العينة على أنه يسمح بتبادل الآراء والخبرات لكن تظل سلطة اتخاذ

القرارات النهائية مركزية بسبب طبيعة الهيكل التنظيمي العمودي الذي يلعب فيه الموقع الوظيفي الأهمية، رغم أن المنظمة المتعلمة ينبغي أن تقوم بدعم الحوار والاستفسار مع تشجيع التعاون والتعلم الجمعي (Marsick & Watkins, 2003, p. 139) ، ويمكن لكل فرد في المنظمة المتعلمة أن يكون مصدراً للأفكار الجديدة بحيث لا تتحدد أهمية الكمية التي يستطيع تقديمها بالموقع الوظيفي بل بمدى مساهمة هذه الأفكار في حل مشكلات الروضة مثلاً.

- اتصاف مجموعة العمل بالعقلية المتفتحة وبالقدرة على التفكير بصورة جماعية، وتحتاج المنظمة المتعلمة إلى فرق العمل التعاضدية Synergistic Teams أو الفرق الداعمة لبعضها البعض، والتي من خصائصها القدرة على المناقشة المتبادلة بشكل نزيه وصريح بين جميع الأعضاء، والاشتراك في النماذج الذهنية، وامتلاك العقلية المتفتحة (السالم والحياني 2004، ص:41)، وكل ذلك يعني أن لا يكتفى فقط بالمعلمات المتميزات بالروضة بل يلزم أن يقمن بالعمل سوياً نحو تحقيق الأهداف.

ويتضح من الجدول رقم (6) أن العبارات ذات الأرقام (22، 23، 24) قد حصلت بالترتيب على موافقة منخفضة على توفرها برياض الأطفال، حيث جاءت قيم المتوسط الوزن النسبي لتلك العبارات بين (2.5 – 1.8) وبنسبة مئوية بين (51.9– 36٪) ويدل ذلك على ما يلي:

- لا تثق مجموعة العمل بأن الإدارة تضع في الاعتبار القرارت والتوصيات الجماعية، مما يعني المركزية وعدم الالتفات إلى توصيات فرق العمل وإصدار القرارات بناءً على رؤية الإدارة منفردة، ويرجع ذلك من وجهة نظر أفراد العينة إلى أن رياض الأطفال ملحقة بمرحلة التعليم الابتدائي، وأحياناً ما تجهل مديرة المدرسة الابتدائية طبيعة العمل بالروضة.

- لا تهتم الإدارة بتوفير الأجهزة التقنية وبتفويض مجموعة العمل في بعض القرارات، ويرى أفراد العينة أن التوجيه المالي والإداري كثيراً ما يتأخر في صرف الاعتمادات المالية لضغط المصروفات، بينما يتطلب تطبيق مفهوم المنظمة المتعلمة سلوكيات القيادة التحويلية Transformational التي تقوم بتعزيز قدرات العاملين ومنحهم حرية التصرف واتخاذ القرارات على نحو مستقل يحقق المشاركة الفعلية في إدارة المنظمة. (المعاني 2013، ص: 231)

- لا يتم ترسيخ مبدأ التعلم الجماعي وذلك بالاشتراك مع مؤسسات المجتمع المدني، ويرى أفراد العينة أن دور مؤسسات المجتمع المدني يقتصر على المساهمة مع هيئة الأبنية التعليمية في تطوير فصول رياض الأطفال وإعادة تجهيزها بالأثاث المناسب فقط، ولكن في المنظمة المتعلمة ينبغي المزيد من الارتباط مع القوى المجتمعية المحيطة بحيث تكتسب المعرفة من

داخل الروضة، وأيضاً من خارجها. (Wang & Ahamed, 2002, p. 10)

ويوضح الجدول رقم (7) ترتيب استجابات أفراد العينة نحو مدى توفر عبارات البعد الخامس (التفكير النظمي) برياض الأطفال داخل إدارة وسط القاهرة، وذلك في ضوء حساب متوسط الوزن النسبي والنسبة المئوية للاستجابة.

جدول (7)

ترتيب استجابات أفراد العينة نحو توفر عبارات البعد الخامس (التفكير النظمي) برياض الأطفال

م	في الروضة الخاصة بي	متوسط الوزن النسبي	النسبة المئوية للمتوسط ٪	الترتيب داخل البعد
25	تستطيع الإدارة العليا التفكير بصورة شاملة تتعلق بجميع العناصر المكونة لنظام العمل.	2.1	42	2
26	تتبع الإدارة العليا المنهج العلمي عند إدارة التغيير أو حل المشكلات.	1.84	36.8	4
27	تحاول الإدارة العليا معرفة تأثير التشريعات على معنويات المعلمات.	1.48	29.6	6
28	تسمح الإدارة العليا بمعرفة أسباب وضع القرارات وبالنقد البناء دون أي تحفظات.	1.56	31.2	5
29	تقوم الإدارة العليا بإعادة التفكير في السياسات الحالية لتوليد عدد من الأفكار الجديدة الخاصة بالمرحلة.	1.9	38	3
30	تعتبر وجهات نظر أولياء الأمور والمدارس الأخرى المنافسة مصدراً من مصادر التعلم.	2.54	50.8	1

وقد حصلت معظم عبارات البعد على موافقة منخفضة من جانب أفراد العينة عدا عبارة (تعتبر وجهات نظر أولياء الأمور والمدارس الأخرى المنافسة مصدراً من مصادر التعلم) والتي حصلت على موافقة متوسطة، ويرى أفراد العينة أنه يمكن إلى حد ما الاستفادة من وجهات نظر أولياء الأمور لكن مع وجود كثير من المدارس بوسط القاهرة بالمناطق ذات المستوى الاقتصادي المنخفض نسبياً، فإن ذلك يلقي عبئاً على المعلمة عند محاولة التشاور مع أولياء الأمور، أما بالنسبة لتبادل الزيارات فإنه في العادة يتم على مدار السنة تنظيم ثلاث زيارات في الفصل الدراسي الواحد بين رياض الأطفال التابعة للإدارة فقط، ويعتبر أفراد

العينة أن الزيارات فرصة لتبادل الخبرات وحل المشكلات لكن يعاب عليها أنه أحياناً ما تضطر الروضة المضيفة إلى تجهيز الهدايا وإلى تنظيم حفلة لاستقبال الزوار مما قد يزيد من الأعباء المالية، ويتطلب التحول إلى مفهوم المنظمة المتعلمة التعامل مع الواقع بصورة كبيرة بحيث يمكن طلب المعلومات من الجهات الخارجية عن طريق التقارب مع المستفيد ومراقبة المتنافسين بطريقة ميسرة دون كلفة كبيرة (Wick & Leon 1993, p. 131).

وحصلت العبارات ذوات الأرقام (25، 29، 26 ، 28، 27) بالترتيب على موافقة منخفضة من جانب المعلمات، حيث جاءت قيم المتوسط الوزن النسبي لتلك العبارات أقل من (2.6) وبنسبة مئوية أقل من (52٪) وهذه العبارات هي ما يلي:

- لا تستطع الإدارة العليا التفكير بصورة شاملة تتعلق بجميع العناصر المكونة لنظام العمل، فمن وجهة نظر المعلمات أن الإدارة العامة لرياض الأطفال بالوزارة عادة ما تنظر إلى بعض عناصر المنظومة التعليمية بالروضة دون النظر إلى الصورة الكلية وتداخل العلاقات وارتباطها ببعضها البعض، فمثلاً توافق الإدارة العامة على زيادة عدد الأطفال في الفصل الواحد إلى (48) طفلاً دون النظر إلى العجز في أعداد المعلمات والمساحة الضيقة للفصول، وطبقاً (لسينج) يستوجب تطبيق مفهوم المنظمة المتعلمة التحول من التفكير المستقيم الذي ينحصر في فهم العلاقة المباشرة بين المؤثر والتأثير إلى التفكير الشامل الذي يركز على فهم العلاقات المتداخلة وتشجيع العاملين على إيجاد الترابط بين الأحداث والبيانات بشكل كلي (Senge, 1990b, p. 15).

- لا تقوم الإدارة العليا بإعادة التفكير في السياسات الحالية لتوليد عدد من الأفكار الجديدة الخاصة بالمرحلة، ويتضح من استجابات أفراد العينة أن الإدارة العامة لرياض الأطفال تقوم بتصحيح بعض الأخطاء التي تكتشف في التنفيذ مع استمرار السياسات نفسها والأهداف السائدة (التعلم الأحادي)، أما المنظمة المتعلمة فإنها تقوم بالكشف عن الأخطاء وتصحيحها عن طريق إعادة التفكير في السياسات التي تتسبب في حدوث المشكلات، أي أن المنظمة المتعلمة تهتم بتصميم المستقبل بدلاً من التكيف مع الواقع فقط (التعلم المزدوج والثلاثي).

- لا تتبع الإدارة العليا المنهج العلمي عند إدارة التغيير، أو حل المشكلات، حيث لا يتم تهيئة المعلمات عند تغيير المنهج المتبع برياض الأطفال، وهو ما يتنافى مع مفهوم المنظمة المتعلمة التي تستطيع حل المشكلات بطريقة منهجية علمية وتعمل على تجريب المداخل الجديدة، والتعلم من أفضل الممارسات عند الآخرين مع توقع الكفايات المطلوبة من الهيئة العاملة وعقد المناقشات حول السيناريوهات المطلوبة في

المستقبل (Martinette, 2002, pp. 11-12).

- لا تسمح الإدارة العليا بمعرفة أسباب وضع القرارات وبالنقد البناء دون أي تحفظات، ويرى أفراد العينة أن الادارة العامة لرياض الأطفال تنفرد بوضع القرارات دون تقديم المبررات المنطقية، وفي هذا الصدد يرى (سينج) أن افتقار المنظمة المتعلمة إلى التفكير النظمي يؤدي إلى القرارات القصيرة النظر، والتي لا تؤدي إلى حل المشكلات رغم أن التفكير النظمي يمكن المنظمة من الانفتاح على الآخرين بدلاً من الانغلاق أو الانكفاء على ذاتها (Wen, 2014, p. 292).

- لا تحاول الإدارة العليا معرفة تأثير التشريعات على معنويات المعلمات، فيرى أفراد العينة أن كثيراً من القررات الصادرة تمثل عائقاً أمام التجديد والتغيير، رغم أن الإدارة العليا تحتاج لمعرفة من يتأثر بالقرارات الصادرة حتى يتحقق التكامل بين مكونات النظام داخل رياض الأطفال (Bui & Barush, 2010, p. 218) .

الخاتمـــة

بعد مناقشة نتائج الدراسة الميدانية يتضح وجود موافقة متوسطة على توفر أبعاد التمكن الشخصي، والتعلم الجمعي، والنماذج العقلية برياض الأطفال بالعينة، وذلك بالترتيب بنسبة 60.2٪، 54.4٪، 53.2٪، أما بعد الرؤية المشتركة وبعد التفكير النظمي فقد جاءت الموافقة منخفضة على مستوى توفرهما، (50.4٪ ، 38٪).

ومن ناحية التمكن الشخصي تمتلك المعلمة المعرفة المتخصصة، ومع ذلك لا يتم مكافأة المعلمة التي تقوم بالمبادرات، أو حل المشكلات، وذلك لمزيد من التميز في الأداء والدافعية للتعلم من أجل التغيير والإبداع، وكذلك قد تعمل المعلمة فيما يتعلق بالتعلم الجمعي بالصورة التقليدية داخل مجموعات العمل، ولايتم دعم فريق العمل عن طريق التفويض، أو الأخذ بالقرارات والتوصيات الجماعية مما يؤدي إلى بعض من عدم المبالاة وبالتالي انخفاض الجودة، وبالنسبة للنماذج العقلية قد يتم تشجيع التغيير لاستخدام الأساليب التعليمية الحديثة ولطرح التساؤلات والتشارك في المعرفة، ولكن لا يتم تفعيل استخدام شبكة الحاسب الآلي حتى يسهل وصول المعلمة إلى المعلومات اللازمة لأداء العمل بفاعلية أكبر، فما تزال رياض الأطفال في مصر من المنظمات ذات الثقافة المناوئة للتجريب والتي تتجنب المخاطر قدر الإمكان.

وبالنسبة للرؤية المشتركة فإن المعلمة تعرف الرؤية التي تسير عليها الروضة إلا أنها لا تشترك في وضع هذه الرؤية، كما قد لا تتوفر الإمكانيات المطلوبة لوضع الصورة المستقبلية للرؤية موضع التطبيق، وبالنسبة للتفكير النظمي لا تهتم الإدارة العليا بوضع حلول طويلة الأجل حيث تكتفي بحل المشكلات آنياً دون معرفة تأثير التشريعات على معنويات المعلمات،

وبالتالي يسود التفكير الجزئي والخطي **Linear** الذي يحول دون معرفة الصورة الكلية للعلاقات المتداخلة بين البيئة الداخلية والخارجية أو معرفة الآثار غير المتوقعة للقرارات.

التوصيـــات

تحتوي هذه التوصيات على عدد من الخطوات الإجرائية التي يمكن أن تؤسس لرؤية مقترحة من أجل تطوير مرحلة ما قبل المدرسة طبقاً لمعطيات مفهوم المنظمة المتعلمة.

أولاً- التمكن الشخصي:

يمكن تشجيع جميع المعلمات على تنمية المعارف المكتسبة والاستفادة من هذه المعارف لصالح جميع المستفيدين وذلك عن طريق الآليات التالية:

1- إعادة هندسة الذات **Self Reengineering**: أي قيام المعلمة بإعادة التصميم الجذري والسريع لعمليات التفكير والسلوك لتحقيق الإنتاجية في الحياة الخاصة والوظيفية، بحيث تقوم المعلمة بالتخطيط والتقييم لمدى ما تحرزه من تعلم **Self Regulated Learning.**

2- تكليف كل معلمة بإعداد ملف للأعمال المهنية **Professional Portofolio** يتضمن مجموعة من الإنجازات المهنية من بينها نماذج من أعمال الأطفال، وقائمة بالدورات وورش العمل التي تم اجتيازها، ونتائج مقابلات أولياء الأمور، وبعض الأنشطة والاحتفالات التي تشرف عليها المعلمة.

3- تكوين ما يسمى بالالتزام التنظيمي **Commitment**: أي ربط المعلمة معنوياً ومادياً بجهة العمل وذلك من خلال تقدير الأعمال المتميزة، وتقديم الحوافز والمكافآت المجزية.

ثانياً- النماذج العقلية:

يمكن تهيئة الثقافة الداعمة التي تشجع تحمل المخاطر والتعلم من الأخطاء وتبني الأفكار والسلوكيات المبتكرة الخارجة عن المألوف **Out of Box Thinking** وذلك عن طريق الآليات التالية:

1- توفير ما يعرف باسم النتوقراطية وهي كلمة مؤلفة من جزئين كلمة net أو شبكة الاتصالات الإلكترونية، واختصار لكلمة الديمقراطية حيث تسمح وسائل الاتصال الإلكترونية بتبادل الأفكار حول التخصص الواحد داخل وخارج رياض الأطفال.

2- تحديد مدى انفتاح الروضة على الأفكار من خلال الاستعانة بالمعادلة التالية:

الانفتاح = الأفكار × الرؤية المشتركة / خفض عقوبة الفشل، ويؤدي ذلك إلى رفع درجة التفتح من خلال زيادة عدد الأفكار المتولدة وخلق الرؤية المتفق عليها وخفض عقوبة الإخفاق.

3- تسويق الأفكار المطروحة أعلى الروضة أي الصعود بالفكرة درجتان في السلم الوظيفي وصياغة

الفكرة بتوجه مستقبلي، ويمكن أيضاً النزول بالفكرة درجتان في السلم الوظيفي مع تصور رد الفعل عند من سيقوم بتفيذ الفكرة.

ثالثاً- الرؤية المشتركة:

يمكن تحديد الرؤية الإيجابية والملهمة للمعلمات لتلبية احتياجات العمل بالروضة من خلال الآليات التالية:

1- بناء الذاكرة التنظيمية التي تسمح بتحويل التعلم الفردي إلى تعلم تنظيمي، وذلك عن طريق استخدام تكنولوجيا المعلومات مما يؤدي إلى تخزين المعارف وإلى التوثيق المتوازن لقصص النجاح والفشل بغرض الاستفادة منها مستقبلاً.

2- تحويل الهيكل التنظيمي بالروضة إلى نمط الهيكل الأفقي الذي يسمح بتدوير المعلومات بين جميع المستويات الوظيفية، وبإتاحة الاتصالات هبوطاً وصعوداً، وبتحديد ما ينبغي أن تكون عليه الصورة المستقبلية للروضة.

3- تشجيع ثقافة الحوار والتساؤل والتفكير النقدي والتأكيد على مبدأ **Involvement** الذي يهدف إلى شعور المعلمة بالتشارك في إدارة الروضة.

رابعاً- التعلم الجمعي:

يمكن تشكيل مجموعات للعمل تتعلم كوحدة واحدة مع الاهتمام بالنجاح الجمعي بدلاً من النجاح الفردي، والاقتناع بأن لمجموعة العمل القدرة على أن تحدث التغيير وذلك عن طريق ما يلي:

1- إعادة توزيع السلطة حيث يتم التفويض في اتخاذ القرارات من خلال منح الإدارة التعليمية المعنية درجة من الاستقلالية المالية والإدارية **Autonomy**.

2- تدريب فريق العمل على المهارات الاتصالية للوصول إلى فهم مشترك بين أعضاء الفريق، وتنمية مهارات بناء التماسك للبحث عن أوجه التشابه بين الأعضاء دون الإخلال بمبدأ الفروق الفردية والحرص على استخدام ضمير الجمع (نحن) بدلاً من الضمير (أنا).

3- تكوين فريق العمل ذاتي الإدارة أي الفريق المتكامل الذي يتحمل المسؤولية والذي يتوفر لديه المبادرة والرغبة في التعلم وتبادل الخبرات المهنية.

خامساً- التفكير النظمي:

يمكن تدعيم قدرة الإدارة العليا على إدراك العلاقات المتبادلة بين مكونات النظام بمرحلة ما قبل المدرسة مع الأخذ في الاعتبار تفاعلات هذه المكونات مع البيئة الخارجية، وتجنب الحلول العرضية المؤقتة والتركيز على الحلول الدائمة للمشكلات وذلك عن طريق ما يلي:

1- استخدام الإدارة العليا ما يسمى بأسلوب why's أي مجموعة الاستفسارات حول سبب الفجوة بين الرؤية والواقع؛ وذلك لمزيد من التنبؤ بالمشكلات والوقاية منها.

2- تدريب الإدارة العليا على التخلي عن نظرة سائق القطار حيث يفتقر القطار إلى القدرة على المناورة في حالة المفاجآت، واستبدال ذلك بنظرة قائد الطائرة المروحية التي تستطيع تبين الحدود المختلفة للمشكلة

والتوقيت الملائم للانتقال من الوضع الحالي إلى الوضع المستهدف.

3- إعداد ما يسمى بشجرة الأخطاء Misconceptions حيث توضع بعض الأشكال في صورة شجرة لتوضيح العلاقة السببية التي تؤدي إلى فشل بعض القرارات، ويتيح هذا الأسلوب للإدارة التخلي عن أسلوب التتابع التقليدي Sequential في القيام بالمهام، والعمل بمنطق التوازي Concurrent والآنية Instant بحيث تتم الأنشطة والعمليات داخل رياض الأطفال في تواز ويتم معرفة النتائج آنياً.

المصادر والمراجـــع

أولاً- المصادر والمراجع العربية:

أبو حشيش، بسام محمد ومرتجي، زكي رمزي. (2011). مدى توفر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الأقصى من وجهة نظر العاملين فيها. مجلة الجامعة الاسلامية سلسلة الدراسات الإنسانية، 19(2)، 397-438.

أحمد، شاكر محمد فتحي وآخرون. (2006). الإدارة المدرسية في مرحلة التعليم الأساسي. القاهرة: دار الفكر العربي.

الآغا، صهيب كمال وعساف، محمود عبد المجيد. (2015). الإدارة والتخطيط التربوي: نماذج وتطبيقات عملية. عمّان: الجنادرية للنشر والتوزيع.

أيوب، ناديا حبيبز. (2004). دور ممارسة التعلم التنظيمي في مساندة التغيير الاسترتيجي في المنشآت السعودية الكبرى. مجلة الإدارة العامة، 44(1)، 63-134.

حسانين، جاد الرب عبد السميع. (2011). خصائص المنظمة المتعلمة وأثرها في تنمية قدرات التفكير الابتكاري: دراسة تطبيقية على بعض المنظمات الخدمية والصناعية التابعة لقطاع الأعمال بمحافظة الدقهلية المجلة العربية للإدارة، 1-90.

الحواجرة، كامل محمد. (2011). مفهوم المنظمة المتعلمة في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية، 3،(2)، 163-206.

الرشدان، يحيى. (2011). المنظمات المتعلمة في عصر العولمة. المؤتمر العلمي الأول منظمات متميزة في بيئة متجددة، 25-27 أكتوبـر، الأردن، جامعة جدارا، 1-19.

زايد، عبد الناصر رياض، بوبشيت، خالد أحمد. والمطيري، ذعار شجاع. (2009). المنظمة المتعلمة وتطبيقاتها في المملكة العربية السعودية دراسة حالة: القطاعات الرئيسية في الهيئة الملكية، الجبيل. المؤتمر الدولي للتنمية الادارية "نحو أداء متميز في القطاع الحكومي"، 1-4 نوفمبر، الرياض، معهد الإدارة العامة.

السالم، مؤيد سعيد. والحياني، عبد الرسول. (2007). مستويات التعلم التنظيمي وعلاقتها بأداء المنظمة دراسة حالة في مستشفى أردني. المجلة العربية للإدارة، 27(1)، 29-62.

السالم، مؤيد سعيد. (2008). منظمات التعلم. ط2، القاهرة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

السيد، محمود محمد. (2005). أثر الهيكلة التنظيمية على التحول إلى منظمات التعلم دراسة تطبيقية على مستشفيات جامعة عين شمس. المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة، 2، 67-148.

شاهين، راندا أحمد حافظ. (2013). الوضع الراهن لرياض الأطفال في جمهورية مصر العربية. المؤتمر الدولي الثالث السنوي العاشر" رؤى مستقبلية لإعداد طفل الروضة في ضوء المستجدات المعاصرة"، 20 ابريل، جامعة القاهرة، كلية رياض الأطفال، 453-457.

الشلفان، عادل. (2012). دور المنظمة المتعلمة في الالتزام الوظيفي دراسة مسحية على موظفي البنك السعودي للتسليف والادخار في مدينة الرياض. المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، 8(1)، 82-105.

عطا الله، عبير عثمان. (2012). تأثير المنظمة دائمة التعلم على تفعيل الأداء المتوازن دراسة تطبيقية. المجلة العلمية لقطاع كليات التجارة، جامعة الأزهر، 9، 179-225.

عمر، عزاوي. محمد، عجيلة. (2006). مؤسسات المعرفة وثقافة المؤسسات الاقتصادية: رؤية مستقبلية. مجلة الباحث، الجزائر، جامعة ورقلة، 4، 57-65.

الكساسبة، محمد مفضي.، الفاعوري، عبير. و العميان، محمود سلمان. (2010). دور وظائف إدارة الموارد البشرية في المنظمة المتعلمة: دراسة حالة على مجموعات شركات طلال أبو غزالة في الأردن. المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، 6(2)، 163-183.

المعاني، أيمن عودة. (2013). أثر القيادة التحويلية على المواطنة التنظيمية لدى العاملين في الجامعة الأردنية دراسة ميدانية. المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، 9(2)، 225-257.

ثانياً- المصادر والمراجع الاجنبية:

References

Abou Hashiesh, B. & Mortaga, Z. (2011). The existence of the learning organization in al-aqsa university according to the viewpoint of the working staff (*in Arabic*). *Islamic University Journal: Humanities*, *19*(2), 397-438.

Agha, S. & Assaf, M. (2015). *Administration and educational planning*. Amman: Janadria Publications.

Akau, A. A., & Ozdemir, B. (2005). Individual learning & organization culture in learning organizations. *Managerial Auditing Journal*, *20*(4), 422-411.

Al-hawajreh, K. (2011). The concept of a learning organization in the Jordanian universities from the viewpoint of the teaching staff *(in Arabic).*

Umm Al- Qura University Journal for Social Sciences, 3(2), 163-206.

Ali, A. K. (2012). Academic staff's perceptions of characteristics of learning organization in a higher learning institution. *International Journal of Educational Management, 26*(1), 55-82.

Al-kasasbeh, M., Al-Faouri, A., & Al-Emyan, M. (2010). The role of the functions of human resources management in the learning organization *(in Arabic). Jordan Journal of Business Administration, 6*(2), 163-183.

Al-Ma'any, A. (2013). The impact of transformational leadership on employees' organizational citizenship at the university of jordan *(in Arabic). Jordan Journal of Business Administration, 9*(2), 225-257.

Al-Rashdan, Y. (2011). The first academic conference special organizations in a renewed environment. *Learning Organizations, in, the First Academic Conference Special Organizations in a Renewed Environment,* Jordan: Jadara University,.

Al-Salim, M. (2008). *Learning organizations* (2nd ed.). Cairo: Arab Organization for Development and Administration.

Al-Salim, M., & Al-Hiani, A. R. (2007). Levels of organizational learning and their relationship with organization performance *(in Arabic). Arab Journal for Administration, 27*(1), 29-62.

Al-Sayyed, M. (2005). The effect of organizational restructuring on the learning organizations. (in Arabic).*Scientific Journal for Economy and Commerce, 2*(67), 148.

Al-Shalfan, A. (2012). The role of the learning organization in organizational commitment among the employees of the saudi bank for credit and saving *(in Arabic). Jordan Journal of Business Administration, 8*(1), 82-105.

Argyris, C., & Schon, D. A. (1996). *Organizational learning theory, method & practice*. New York: Wesely.

Armstrong, A., & Foley, P. (2003). Foundations for a learning organization: Organization learning mechanisms. *The Learning Organization, 10*(2), 74-82.

Atallah, A. (2012). The impact of the learning organization on the effectiveness use of BSC *(in Arabic). Academy of Business Journal, Al-Azhar University, 9*, 179-225.

Ayoub, N. (2004). The role of organizational learning in strategic change in big saudi institutions. (in Arabic).*Public Administration Journal, 44*(1), 63-134.

Bui, H., & Barush, Y. (2010). Creating learning organizations: A system perspective. *The Learning Organization, 17*(3), 208-227.

Chang, D., & Sun, K. (2007). Exploring the correspondence between total quality management & Peter Senge's disciplines of a learning organization: A Taiwan perspective. *Total Quality Management, 18*(7), 807-822.

Chang, S., & Lee, M. (2007). A study on relationship among leadership, organizational culture, the operation of learning organization & employees' job satisfaction, *The Learning Organization, 14*(2), 155-185.

Daft, R. D. (1996). How organizations learn: A communication framework. *Sociology of Organization, 5*, 1-36.

Fathy, A. (2006). *School administration in the basic stage*. Cairo: Arab Thought House.

Garvin, D. (1993). Building a learning organization, *Harvard Business Review, 71*(4), 78-91.

Garvin, D., Edmondson, A., & Gino, F. (2008). Is yours a learning organization? *Harvard Business Review, 86*(3), 109-116.

Ghahramanifard, K., Pashaei, J., & Mehmandoust, H. (2013). The study of learning high schools based on Peter Senge of learning organization's 5 disciplines. *Journal of Humanities & Social Science, 13*(5), 81-84.

Hassanien, G. E. (2011). The characteristics of the learning organization and their effect on creative thinking *(in Arabic).Arab Journal for Administration,* , 1-90.

Hitt, W. D. (1995). The learning organization: Some reflections on organizational renewal. *Leadership & Organization Development Journal, 16*(8), 17-25.

Hunger, J. D., & Wheelen, T. C. (2007). *Essentials of strategic management,*. New Jersey: Prentice Hall.

Marquardt, M. (1996). *Building the learning organization A system approach to quantum improvement and global success,*. New York: Mc-Graw Hill.

Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2003). Demonstrating the value of an organization's learning culture: The dimensions of the learning

organization questionnaire. *Advances in Developing Human Resources, 5*(2), 132.

Martinette, C. V. (2002). *Learning organization & leadership style*. Virginia: Lynchburg.

Moilanen, R. (2001). Diagnostic tools for learning organizations. *The learning Organization, 8*(1), 6-20.

Omar, A., & Mohammed, U. (2006). Knowledge institutions and the culture of economic organizations *(in Arabic). Researcher Journal, Algeria, Warkala University, 4*(57), 65.

Örtenblad, A. (2001). On differences between organizational learning and learning organization. *Learning Organization, 8*(3), 125-133.

Park, J. H. (2008). Validation of Peter Senge's learning organization model with teachers of vocational high schools at the seoul megalopolis. *Asia Pacific Education Review, 9*(3), 270-284.

Pedler, M. (1995). A guide to the learning organization. *Industrial & Commercial Training, 27*(4), 17-25.

Sadeghi, V., Jashnsaz, A., & Chobar, M. (2014). Organization's conformity assessment with Peter Senge's learning organization principles in municipality of saveh: A case study. *Journal of Business & Management, 16*(5), 51-58.

Schechter, C., & Mowafaq, Q. (2013). From illusion to reality: Schools as learning organizations. *International Journal of Educational Management, 27*(5), 505-516.

Senge, P. M. (1990a). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Currency Doubleday.

Senge, P. M. (1990b). The leader's new work: Building learning organizations. *Sloan Management Review*, *32*(1), 7-23.

Shaheen, R. (2013). The present situation of kindergartens in Egypt. *The Third International Conference: Future Visions for Pre-School Education,* Cairo: Kindergarten College.

Silins, H., Zarins, S., & Mulford, B. (2002). What characteristics and processes define a school as a learning organization? *International Education Journal, 3*(1), 24-32.

Sun, P. Y. T., & Scott, J. L. (2003). Exploring the divide: Organizational learning and learning organization. *Learning Organization, 10*(4), 202-215.

Torlak, G. (2011). Learning organizations. *Journal of Economic & Social Research, 6*(2), 87-116.

Usefi, S., Nazari, R., & Zaryar, T. (2013). The relationship between organizational learning & organizational commitment in sport organizations. *Management & Administrative Sciences Review, 2*(6), 682-688.

Wang, C. L., & Ahmed, P. K. (2002). *A review of the concept of organizational learning*. University of Wolverhampton.: Management Research Centre.

Wen, H. (2014). The nature, characteristics and ten strategies of learning organization. *International Journal of Educational Management, 28*(3), 289.

Wick, C. W., & León, L. S. (1993). *The learning edge : How smart managers and smart companies stay ahead*. New York: McGraw-Hill,.

Zayed , A. N., & et.al. (2009). The learning organization. *The International Conference for Administrative Development,* Riyadh: Institute For General Administration.

تقويم محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية في ضوء قيم المواطنة

جعفر محمود الموسى(*1)، وتغريد عبدالله الجيار(2)

جامعة طيبة

(قدم للنشر في 08/ 07/ 1436 هـ؛ وقبل للنشر في 10/ 07/ 1437 هـ)

ملخص البحث: هدفت هذه الدراسة إلى تقويم محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية في ضوء قيم المواطنة، وقد تكوّن مجتمع الدراسة من كتب الدراسات الاجتماعية المقررة على طالبات المرحلة المتوسطة للعام الدراسي 1434/ 1435هـ، أما عينة الدراسة فقد تكوّنت من أحد كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة، والذي تم اختياره بالطريقة العشوائية البسيطة، وهو كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط، وقد تطلب إجراء إعداد قائمة بقيم المواطنة التي ينبغي إكسابها لطالبات المرحلة المتوسطة، ومن ثم تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط للتعرف على مدى توافر قيم المواطنة التي ينبغي إكسابها للطالبات في المرحلة المتوسطة . وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: جاءت القيم في المجال السياسي في المرتبة الأولى على مستوى المجالات من حيث توافرها في كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط بنسبة مئوية بلغت (72.70٪)، ثم القيم في المجال الاجتماعي في المرتبة الثانية بنسبة مئوية بلغت (14.19٪)، وفي المرتبة الأخيرة القيم في المجال الاقتصادي بنسبة مئوية بلغت (13.11٪).

الكلمات المفتاحية: المواطنة، قيم المواطنة، كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية.

*****

Evaluating the Contents of National and Social Studies Textbooks for Saudi Intermediate Schools in Light of Citizenship Values

Jafar Mahmoud Al-Mousa (*1) ,Taghreed Abdullah Gayar(2)

Taibah University

(Received 27/4/2015; accepted 17/04/2016)

Abstract: The present study aimed at evaluating the contents of national and social studies textbooks for Saudi intermediate schools in light of citizenship values. The population of the study included all the social studies textbooks for female intermediate schools in the academic year 1434-1435 A H. The sample of the study was a social studies textbook for first intermediate female students, which was randomly chosen for the purpose of the study. A list of citizenship values that should be acquired by female intermediate school students was prepared, and then the contents of the chosen sample textbook was analyzed to ascertain its inclusion of the necessary values and finally evaluated. Based on their repetitions in the textbook, it was found that the political values came first place (72.70%), the social values came second (14.19%), and the economics values came last (13.11%).

Key Words: Citizenship, Citizenship Values, National and social studies textbooks.



DOI: 10.12816/0023163

(*) **للمراسلة:**

(1) أستاذ مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية المساعد، كلية التربية، جامعة طيبة، المدينة المنورة، ص. ب. 30003، المملكة العربية السعودية.

(2) معلمة، وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية.

(*) **Corresponding Author:**

(1) Assistant Professor, Curriculums and Methods of Teaching Social Studies, College of Education, Taibah University, Madina Munawarah,, P.O.Box 30003, Saudi Arabia..

e-mail: jaf_mousa@yahoo.com

(2) Teacher, the Ministry of Education, Saudi Arabia .

أولاً – المقدمة

تواجه التربية اليوم في كثير من المجتمعات كثيراً من التحديات، أخطرها ما يعرف بظاهرة العولمة، والتي تحمل في مضامينها تهديداً كبيراً لكل المجتمعات؛ فمع العولمة وما يصاحبها من تداعيات اقتصادية، وثقافية، واجتماعية، وأيديولوجية، لم يعد العالم كما عهدناه فيما مضى؛ فالحدود الثقافية في طريقها إلى التلاشي، مما يسمح بانتقال كثير من الأفكار والمعتقدات التي تكاد تقضي على الخصوصية في كثير من المجتمعات، ومن ثَمَّ لا يبقى للمكان والتاريخ أي معنى في ظل السعي إلى عولمة التربية، ولهذا خطورته على كل من الدول المتقدمة والنامية من خلال التأثير في مقومات المواطنة والولاء عند أفرادها.

وحتى تكون المواطنة مبنية على وعي لابد أن تتم بتربية مقصودة تشرف عليها الدولة، يتم من خلالها تعريف الطالب المواطن بعدد من مفاهيم المواطنة وخصائصها، مثل: مفهوم الوطن، والحكومة، والنظام السياسي، والمجتمع، والشورى، والمشاركة السياسية وأهميتها، والمسؤولية الاجتماعية وصورها، والقانون، والدستور، والحقوق والواجبات، وغيرها من مفاهيم المواطنة وأسسها. (المعمري 2004، ص: 51).

وهناك كثير من المؤسسات التي تشكل المواطنة وتنميها عند الفرد، ومنها الأسرة، والمؤسسات الدينية، والرفاق، ومجموعة العمل، والمدرسة التي تنفرد عن غيرها بالمسؤولية الكبيرة في تنمية المواطنة، وتشكيل شخصية المواطن والتزاماته، وفي تزويده بالمعرفة والمهارات اللازمة من أجل المواطنة الصالحة، وتنجز المدارس تلك المسؤولية من خلال المناهج الدراسية التي تبدأ في مراحل العمر الصغرى، وتستمر حتى بقية المراحل العمرية . (البراهمه، 2008، ص: 320).

ويرى الباحثان أن عملية تنمية المواطنة من العمليات المعقدة؛ لأنها تعتمد على عوامل كثيرة، منها ما هو نفسي، وما هو اجتماعي، وسياسي، وثقافي، وهي عوامل مهمة يجب مراعاتها من قبل المربين في المجتمع؛ حتى تتم تنمية المواطنة بشكل أكثر إيجابية وفاعلية.

وقد تعالت الأصوات المنادية بضرورة تعليم المواطنة وتنميتها، وتذليل جميع الصعوبات والتحديات التي تواجه ذلك، حتى أصبحت تنمية المواطنة هدفاً أساسياً تسعى إليه جميع الحكومات والنظم السياسية في دول العالم المختلفة (فريحه، 2002، ص: 18).

ويشير (عبيد، 2005، ص: 116) إلى أن قيم المواطنة تُعد واحدة من أكثر القيم الاجتماعية الأخلاقية أهمية في الحياة المدنية، كما أنها أحد الأهداف الأساسية للتربية،وتُعد من أولويات نواتج التعلُّم. كما أن قيم المواطنة تشكل الملامح الأساسية لضمير المجتمع ووجدانه، وتنظم سلوك الأفراد فيه، وتحافظ على وحدة الهوية الاجتماعية وتماسكها. (العازمي

والرميطي، 2011، ص:14).

وتُعد الدراسات الاجتماعية ومناهجها من أهم الميادين التي تُساهم في تنمية قيم المواطنة، حيث أكدت(الأحمد، 2010، ص: 167) أن هناك علاقة بين مناهج الدراسات الاجتماعية والمفاهيم الوطنية، فلا تُنمّى المفاهيم الوطنية دون الاستعانة بمنهج الدراسات الاجتماعية، ولا يمكن تصور منهج للدراسات الاجتماعية يخلو من المفاهيم الوطنية، فلا بد من الاهتمام بتدريس المفاهيم والقيم الوطنية والقيم الإنسانية وتعزيزها في مناهج الدراسات الاجتماعية.

ويرى (عبد الباسط، 2008، ص: 29) أن الدراسات الاجتماعية من المواد الدراسية التي من الممكن أن تلعب دوراً مهماً في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ في المراحل الدراسية المختلفة، وذلك إذا ما أحسن اختيار وصياغة أهدافها ومحتوياتها من ناحية، وتدريسها وتقويمها من ناحيةٍ أخرى. حيث تسعى مناهج الدراسات الاجتماعية بحكم طبيعتها إلى إكساب التلاميذ كمّاً من المعارف والمهارات والاتجاهات السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي تُمكنهم من التعرُّف على التغيرات المحلية والعالمية ومواكبتها وتطويرها بما يعود بالنفع عليهم وعلى مجتمعاتهم التي ينتمون إليها.

وتعرف المواطنة بأنها: "صفة الفرد الذي يتمتع بالحقوق، ويلتزم بالواجبات التي يفرضها عليه انتماؤه إلى مجتمعٍ معين في مكان محدد. وهي شعور الفرد بحبه لمجتمعه، ووطنه، واعتزازه بالانتماء إليه، واستعداده للتضحية من أجله، وإقباله طواعيةً على المشاركة في نشاطات وإجراءات وأعمال تستهدف المصلحة العامة".

ويرى (كرم، 2002، ص: 150) أن هناك تدنياً واضحاً في الوعي بأهمية المواطنة لدى الناشئة وجيل الشباب في المجتمعات العربية؛ وذلك بسبب وجود الكثير من التحديات التي تحول دون تحقيق ذلك، وهذا يشير إلى أن هناك قصوراً فعليًا في دور المؤسسات المجتمعية، الثقافية والتربوية في تنمية الانتماء والوعي الوطني، والتأكيد على الهوية وفق ما تقتضيها غايات المجتمع وأهدافه.

وعليه فإن من أهم مسؤوليات المنهج التربوي أن يؤكد على عدم وجود تعارض بين الوطنية والإنسانية، فيكسب الطلاب مقومات الانتماء للوطن متمثلاً في الولاء للأسرة والمجتمع المحلي بمصالحه ومؤسساته، والمجتمع الوطني بمنظماته وهيئاته، ويكمل ذلك بالانتماء العالمي، وتنمية مسؤولية التلاميذ وتربيتهم بما يحقق البعد الإنساني الذي يقوم عليه المجتمع الدولي (الحبيب، 2005، ص: 28).

ولما كانت قيم المواطنة من أهم القيم التي تسعى المملكة العربية السعودية إلى المحافظة عليها وغرسها في نفوس شبابها ومواطنيها؛ وذلك حتى تكون قادرة على مواجهة تحديات العولمة وخصوصاً أنها دولة

إسلامية تعد غرس القيم الوطنية من أهم مسؤولياتها الإسلامية، وذلك من خلال اعتماد الإسلام الخطوة الأولى في تدريس قيم المواطنة، حيث دعا الإسلام إلى أن الإنسان يجب أن يعمل لدنياه كأنه يعيش أبداً ولآخرته كأنه يموت غداً متمثلاً بقوله تعالى: ﴿ وَٱبْتَغِ فِيمَآ ءَاتَىٰكَ ٱللَّهُ ٱلدَّارَ ٱلْءَاخِرَةَ ۖ وَلَا تَنسَ نَصِيبَكَ مِنَ ٱلدُّنْيَا ۖ وَأَحْسِن كَمَآ أَحْسَنَ ٱللَّهُ إِلَيْكَ ۖ وَلَا تَبْغِ ٱلْفَسَادَ فِى ٱلْأَرْضِ ۖ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُحِبُّ ٱلْمُفْسِدِينَ ﴾ (القصص: 77).

كما أشار القرآن الكريم إلى حقيقة وطننا بقوله تعالى: ﴿ وَهَٰذَا ٱلْبَلَدِ ٱلْأَمِينِ ﴾ (التين: 3)، ولكي يبقى هذا أميناً يتطلب دائماً الحرص على تنمية روح المواطنة الحقة لدى أبناء هذا البلد. وعليه فإن إدراك أهمية التربية القيمية بشكلٍ عام وقيم المواطنة بشكلٍ خاص في تشكيل المتعلم وإعداده لخدمة وطنه، كان من الدوافع التي أملت على الباحثين ضرورة البحث في تقويم محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة في ضوء قيم المواطنة، وذلك من خلال تحليل محتوى هذه الكتب،لا سيما أن هذه الكتب قد أقرت حديثًا على الطالبات، ولعله من المناسب كما يرى الباحثان القيام بعملية التقويم لكتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة في ضوء قيم المواطنة.

ثانياً- مشكلة الدراسة:

على الرغم من الأهمية التي تحظى بها العملية التربوية في المجتمعات عامة وفي المملكة العربية السعودية خاصة وما تقوم به من دور فعال في ترسيخ قيم ومفاهيم المواطنة وتعزيز الانتماء للوطن، ونظراً إلى ما يمثله محتوى المناهج الدراسية من أهمية في تنمية القيم وإكسابها بصفة عامة وأهمية محتوى الدراسات الاجتماعية والوطنية بصفة خاصة، أصبح هناك اهتمام عالمي بالمواطنة الصالحة وتنمية قيمها في المراحل الدراسية المختلفة، إلا أن المتتبع للدراسات التي أجريت في هذا المجال يجد أن معظمها تشير إلى تدني قيم المواطنة في كتب الدراسات الاجتماعية وهو ما أكدت عليه دراسة كل من (البراهمة، 2008؛ عبدالباسط، 2009؛ مرتجى والرنتيسي،2011).

وعليه تكتسب الدراسة أهميتها من خلال أهمية بناء المجتمع الإسلامي الصحيح المتعايش في إطار الوطن الذي يسمو به المواطن بروح المواطنة الحقة التي تمثل المساواة والعدالة بين البشر وحث عليها القرآن الكريم. ونظراً لما يمثله هذا الموضوع من أهمية بالنسبة للمملكة العربية السعودية؛ فقد جاءت هذه الدراسة بهدف البحث في مدى مساهمة محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة المتوسطة في تنمية قيم المواطنة، ومن هنا فإن مشكلة الدراسة تحددت في الأسئلة الآتية:

1- ما قيم المواطنة الواجب تضمينها في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة

المتوسطة في المملكة العربية السعودية؟.

2- ما مدى توافر قيم المواطنة في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية من خلال تحليل محتواها؟

ثالثاً- أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

1- التعرف على قيم المواطنة التي يجب تضمينها في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية.

2- التحقق من مدى توافر قيم المواطنة في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية من خلال تحليل محتواها.

رابعاً- أهمية الدراسة:

سوف تسهم هذه الدراسة بما يلي:

1- تتضح أهمية موضوع الدراسة بوصف قيم المواطنة من أهم القيم التي تسعى المملكة العربية السعودية إلى المحافظة عليها، وغرسها في نفوس شبابها ومواطنيها.

2- الكشف عن مدى إسهام كتب الدراسات الاجتماعية في تنمية قيم المواطنة لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

3- معرفة مدى أهمية تنمية قيم المواطنة لدى طالبات المرحلة المتوسطة من خلال كتب الدراسات الاجتماعية.

4- تزويد المعلمات بقيم المواطنة التي يجب تنميتها لدى طالبات المرحلة المتوسطة وأخذها بعين الاعتبار عند التخطيط للتدريس.

5- قد تسهم هذه الدراسة في تطوير العناصر الأخرى المتعلقة بالدراسات الاجتماعية مثل طرائق التدريس، وممارسات المعلمات الصفية والتقويم، من حيث تعديلها وتطويرها لتنمية قيم المواطنة.

6- تزويد مخططي البرامج التربوية والمناهج التعليمية بمعلومات ذات فائدة علمية عن واقع قيم المواطنة في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة بهدف تحسين وتطوير القيم، والتركيز عليها في الكتب المدرسية، بهدف إكسابها للطلبات والاهتمام بها أثناء إعداد المعلمين قبل الخدمة، وفي تأهيلهم أثناء الخدمة، وفي الدورات التدريبية التي تعقدها لهم وزارة التربية والتعليم.

7- فتح المجال أمام الباحثين والمختصين لإثراء المجال التربوي بدراسات تكميلية لهذه الدراسة، وإثراء الأدب التربوي في مجال المواطنة وقيمها.

خامساً- مصطلحات الدراسة:

اشتملت الدراسة على عدد من المفاهيم والمصطلحات التي لابد من تعريفها وفقاً لاستخدامها في هذه الدراسة، هي:

قيم المواطنة:

يعرّف (اليعقوب وملك، 2009، ص: 191) قيم المواطنة على أنها:"الإطار الفكري لمجموعة المبادئ الحاكمة لعلاقات الفرد بالنظام الديمقراطي في المجتمع، والتي تجعل للإنجاز الوطني روحاً في تكوين الحس الاجتماعي والانتماء، بحيث يسمو بإرادة الفرد للعمل الوطني فوق حدود الواجبات مع الشعور بالمسؤولية لتحقيق رموز الكفاءة والمكانة المجتمعية".

ويعرف الباحثان قيم المواطنة في هذه الدراسة بأنها: مجموع القيم التي حددها الباحثان والتي سيتم تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة في ضوئها.

المرحلة المتوسطة ويعرفها الباحثان إجرائياً بأنها:

تلك المرحلة من مراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية، ومدة المرحلة ثلاث سنوات، تبدأ من الصف الأول حتى الصف الثالث المتوسط، فهي حلقة الوسط بين التعليم الابتدائي من جهة والتعليم الثانوي من جهة أخرى.

كتب الدراسات الاجتماعية:

ويعرفها الباحثان إجرائياً بأنها: الكتب التي أقرتها وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية على طالبات الصف الأول المتوسط.

سادساً- محددات الدراسة:

سوف يلتزم الباحثان في هذه الدراسة بالمحددين الآتيين:

1- اقتصرت الدراسة على أحد كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة للعام الدراسي 1434/ 1435هـ.

2- اقتصرت الدراسة على قيم المواطنة التي حددها الباحثان.

سابعاً- الإطار النظري:

لقد شهدت العقود الأخيرة من القرن الماضي أحداثاً متلاحقة وتطورات سريعة جعلت عملية التغيير أمراً حتمياً في معظم دول العالم، وقد انتاب القلق بعض المجتمعات من هذا التغير السريع؛ ولذلك زاد اهتمام المجتمعات الحديثة بالتربية الوطنية، وأخذ يستحوذ على عناية المفكرين والعاملين في الحقل التربوي، وخاصة في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين الذي اتسم باختلاف القيم وقواعد السلوك وتنامي العنف وتفكك العلاقات وتشابك المصالح.

ومن هذا المنطلق تتجلى أهمية تربية الأجيال على قيم المواطنة التي تُعد من أسمى أهداف التربية للمجتمعات التي تريد التقدم والنهوض بشؤون حياتها وتكوين نشء ناضج يحمل تلك القيم؛ لأن أي تقدم لا يحدث إلا إذا كان الفرد واعياً بمصيره مدركاً

لدوره في اتخاذ القرارات، متمتعاً بشخصية وطنية متشبعة بقيم الحب والولاء والاعتزاز بالانتساب للوطن وإدراك أبعاده الجغرافية واللغوية والتاريخية والثقافية. (لبوز، 2012، ص: 39).

ويؤكد (طلافحة، 2008، ص:32) أن لمنهج الدراسات الاجتماعية دوراً كبيراً في غرس القيم والاتجاهات القائمة على مبدأ المسؤولية والتسامح والعدالة الاجتماعية واحترام السلطات المسؤولة.ويتم استخدام جانب المحتوى المعرفي، أوالإدراكي في المنهج لإلقاء الضوء على المبادئ الأساسية للمجتمع والأحكام، أو القوانين الأساسية، وأن التربية الوطنية يتم تعلمها داخل المدرسة من خلال المنهج الرسمي حيث تقوم سياسة المدرسة وأعرافها وعاداتها وأنشطتها وأحكامها ونماذجها بدور بارز في اكتساب الاتجاهات والمعلومات التي لها علاقة بقيم المواطنة.

ويؤكد كيري (2003، ص: 310) أنه من الضروري أن يحتل مفهوم المواطنة الأساس والركيزة اللذين تبنى عليهما مناهج الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة المتوسطة ، وأن المفهوم الرئيس الذي تدور حوله الدراسات الاجتماعية، هوما يتعلق بالمواطنة، وأن المشاركة هي وسيلة تحقيق ذلك.

وتشير ميري (Mary, 2007, p.21) إلى أن الدراسات الاجتماعية تهدف إلى تحقيق المواطنة لدى التلاميذ من خلال الفهم الحقيقي لمعنى وقيم المواطنة، وما تتضمنه من تعريف التلاميذ بحقوقهم وواجباتهم وإعدادهم ليكونوا مواطنين صالحين في المجتمع، وذلك من خلال تضمين قيم المواطنة في المناهج الدراسية.

ويعرفها (الصبيح، 2005، ص: 13) بأنها: "انتماء وولاء لعقيدة وطن وقيم ومبادئ، والتزام من المواطن بتحمل مسؤولياته تجاه وطنه مقابل الحقوق التي يتمتع بها، فهي سلوك لقيم في حياة الفرد وفي ضميره فتصبح جزءًا من شخصيته وتكوينه".

وتعرف المواطنة بأنها:" انتماء الإنسان إلى بقعة الأرض، أي أن الإنسان الذي يستقر بشكل ثابت داخل الدولة، أو يحمل جنسيتها، ويكون مشاركاً في الحكم، ويخضع للقوانين الصادرة عنها، ويتمتع بشكل متساوٍ مع بقية المواطنين بمجموعة من الحقوق، ويلتزم بأداء مجموعة من الواجبات تجاه الدولة التي ينتمي إليها"(أيو، 2006، ص: 12).

1-7 -أهداف تعليم المواطنة:

أما أهداف تعليم المواطنة فقد حددها (فريحه، 2004، ص: 16) في خمسة أهداف، هي:

1. أن يكونوا مواطنين مطلعين وعميقي التفكير يتحلون بالمسؤولية ومدركين لحقوقهم وواجباتهم.
2. تطوير مهارات الاستقصاء والاتصال.
3. تطوير مهارات المشاركة، والقيام بأنشطة إيجابية، تنمى الإحساس بالمسؤولية.

4. تعزيز نموهم الأخلاقي والثقافي، وأن يكونوا أكثر ثقة بأنفسهم.

5. تشجيعهم على لعب دور إيجابي في مدارسهم ومجتمعهم والعالم أجمع.

أما فيما يتعلق بأشكال المواطنة ومقوماتها فإن المواطنة لا تأخذ صورة واحدة لدى كل المواطنين، فليس بالضرورة أن توجد تلك المشاعر والأحاسيس الوطنية لدى كل فرد في المجتمع، أو تكون بدرجة واحدة، بل قد تزيد تلك المشاعر، أو تنقص، أو تغيب بالكلية، وفقاً لعدد من العوامل والظروف المتعلقة بالمواطن، أو الوطن، وبناء على ذلك فقد فرق (السويدي، 2001، ص: 24) بين أربعة أشكال للمواطنة، وهي:

1. المواطنة المطلقة: وفيها يجمع المواطن بين دوره الإيجابي والسلبي تجاه المجتمع وفق الظروف التي يعيش فيها ووفق دوره فيه.

2. المواطنة الإيجابية: وهي التي يشعر فيها الفرد بقوة انتمائه الوطني،وواجبه المتمثل في القيام بدور إيجابي لمواجهة السلبيات.

3. المواطنة السلبية: وهي شعور الفرد بانتمائه للوطن، ولكن يتوقف عند حدود النقد السلبي، ولا يقدم على أي عمل إيجابي لإعلاء شأن الوطن.

4. المواطنة الزائفة: وفيها يظهر الفرد حاملاً لشعارات جوفاء بينما واقعه الحقيقي ينم عن عدم إحساس واعتزاز بالوطن.

7-2-وظائف قيم المواطنة:

وقد ذكر كل من (سرور والعزام، 2012، ص: 74) أنه يمكن تقسيم وظائف قيم المواطنة على مستويين، هما:

المستوى الأول- على المستوى الفردي:

1- تلعب قيم المواطنة دورها في تشكيل الفردية وتحديد أهدافها.

2- تعمل على إصلاح الفرد نفسيًا، وخلقيًا، وتوجهه نحو خير نفسه، ومجتمعه، ووطنه.

3- تحقق للفرد الإحساس بالأمان؛ فهو يستعين بالقيم في مواجهة ضعف نفسه والتحديات التي يصادفها في حياته.

3- تدفع الفرد إلى العمل وتوجه نشاطه، وتعمل على حفظ نشاطات الأفراد، وبقائها موحدة، ومتناسقة، وصيانتها من التناقض والاضطراب.

المستوى الثاني- على المستوى الاجتماعي:

1- تحفظ على المجتمع تماسكه، فتحدد له أهدافه، ومثله العليا، ومبادئه المستقرة.

2- تزود المجتمع بالصيغة التي يتعامل بها مع العالم.

3- تلعب قيم المواطنة دورًا بارزًا في التقريب بين الشعوب.

4- تساعد المجتمع على مواجهة التغيرات التي تحدث فيه بتحديدها الاختيارات الصحيحة التي تسهل على الناس حياتهم، وتحفظ للمجتمع استقراره وكيانه في إطار موحد.

7-3- خصائص المواطنة:

يحدد (المدهون، 2012، ص: 73) خصائص المواطنة في ثلاثة جوانب، هي:

خصائص معرفية:

تشمل اكتساب المتعلم للمفاهيم الخاصة بحقوق الإنسان ومسؤولياته، وفهم دور القانون، ونظام الحكم والإدارة المركزية، والمحلية في مجتمعه، والوقوف على مشكلات المجتمع؛ السياسية، والاجتماعية، والاقتصادية، للوطن الذي نشأ فيه. ويظهر هنا دور المعلم في ضرورة تعريف المتعلم بمعنى القيم وتقديرها.

خصائص وجدانية:

تشمل تقدير الفرد للقيم السياسية النبيلة مثل: (الحرية، والديمقراطية، والسلام، والنظام، والشورى) وكذلك تنمية الشعور بالانتماء، والولاء للوطن، ونبذ العنصرية والعنف والتطرف والأفكار الهدامة في المجتمع، وتقدير دوره في تحقيق النمو والازدهار لمجتمعه.

ويتضمن دور المعلم في هذه الخاصية بتقدير المتعلم للقيم والاعتزاز بها وشعوره بالسعادة عند ممارستها والفخر بانتمائه لقيم المواطنة.

خصائص مهارية:

وتشمل امتلاك الفرد المتعلم عددًا من المهارات مثل: المشاركة، واتخاذ القرارات،وإصدار الأحكام، والتفكير الناقد، ومهارات التعامل مع أفراد الأسرة، ومهارات العمل اليدوي، ومهارات الإنتاج، وإدارة الوقت، واستخدام تقنيات الاتصال. وهنا يجب على المعلم ترجمة القيم بوصفها معتقدًا وقناعة، إلى ممارسة وسلوك وأفعال تتكرر لدى الطلاب في معظم المواقف التعليمية.

وعليه فإن الاكتفاء بالتلقين للمعلومات، والنصح، والإرشاد، على الرغم من أهميته، لا يتعدى الخاصية الأولى في تكوين قيم المواطنة؛ لذلك يجب انتقال القيم في تكوينها بالخصائص الثلاثة التي من خلالها تصبح نابعة من داخل الطالب نفسه، يمارسها بوصفها مسلمة واجبة عليه، وعلى جميع أفراد المجتمع.

ويؤكد (الشاهين، 2009، 48) أن محتوى المناهج الدراسية يسهم في تنمية قيم المواطنة لدى الطلاب، فمن خلال هذا المحتوى تحدد الأهداف والفلسفات، والنشاطات، والخبرات، والمهارات المراد غرسها وتنميتها لدى الطلاب.

ولما كان المنهج الدراسي أداة التربية الأساسية لتحقيق غاياتها وتخريج أجيال قوية تعطي ولاءها

الكامل لمجتمعها وتتحمل المسؤولية والإحساس بالانتماء للوطن؛ فتحديد أهداف لمعالم قيم المواطنة يساعد على تحديد مساهمة كل مجال من مجالات المنهج الدراسي في تحقيق ذلك الهدف، ويُعد محتوى المنهج الدراسي من أهم أدوات تنفيذ المنهج المدرسي، وعنصراً أساسياً في عمليتي التعليم والتعلم؛ لذا فإن ما يراد إكسابه للمتعلمين لابد أن يمر أولاً خلال محتوى المنهج الدراسي، الذي يهدف إلى توجيه فكر المتعلمين وسلوكهم وفقاً لما يستهدفه المجتمع، ولذلك يقع على التربويين وواضعي المناهج دور كبير لا يمكن إغفاله وهو تأكيد أن محتوى المناهج والمقررات الدراسية تؤكد علاقة الوطن بالمواطن.(الأحمد، 2010، ص: 95).

ثامناً- الدراسات السابقة:

لقد أمكن للباحثين الاطلاع على عدد من الدراسات التي اهتمت بقيم المواطنة وتسهيلاً لدراستها وربطها بالدراسات التي تناولت تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية في ضوء قيم المواطنة.

وسيأخذ الباحثان في الاعتبار عرض الدراسات السابقة وفق ترتيب زمني، فتعرض الدراسات الحديثة ثم القديمة.

دراسة مرتجى والرنتيسي (2011) هدفت إلى تقييم محتوى منهاج التربية المدنية للصفوف السابع والثامن والتاسع الأساسي في دولة فلسطين، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي إضافة إلى تحليل المحتوى، وتوصلت الدراسة إلى تدني مراعاة محتوى مناهج التربية المدنية للصفوف السابع والثامن والتاسع الأساسي لقيم المواطنة وعدم التوازن في توزيعها.

دراسة عبدالباسط (2009) هدفت إلى تقويم أهداف ومحتوى مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية في مصر في ضوء قيم المواطنة؛ ولذا قام الباحث بإعداد قائمة تتضمن قيم المواطنة لتحديد مدى توافرها بأهداف ومحتوى مناهج الدراسات الاجتماعية، وقد توصلت الدراسة إلى تدني مراعاة أهداف منهاج الدراسات الاجتماعية لقيم المواطنة، كما بينت الدراسة وجود قصور واضح في مراعاة فقرات محتوى المنهاج لقيم المواطنة المناسبة لهذه المرحلة التعليمية.

دراسة شوية (2009) هدفت إلى التعرف على قيم المواطنة في كتاب التربية المدنية، والتعرف على اتجاهات المعلمين نحو دور تلك الكتب في ترسيخ قيم المواطنة لدى تلاميذ السنة الأخيرة من المرحلة الإعدادية في مصر، واستخدم الباحث المنهج الوصفي وأسلوب تحليل المحتوى واستبياناً لقياس اتجاهات المعلمين نحو دور الكتب في ترسيخ قيم المواطنة، وتوصلت الدراسة إلى أن قيم المواطنة متوفرة بدرجة متوسطة في الكتاب المدرسي.

دراسة براهمة (2008) هدفت إلى تطوير منهاج التربية الوطنية والمدنية في ضوء خصائص المواطنة الصالحة، وقياس أثره في اكتساب مفاهيم المواطنة، والاتجاهات نحوها، لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن، حيث أعد براهمة قائمة بخصائص المواطنة الصالحة، ثم قام بتحليل محتوى الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة لمبحث التربية الوطنية والمدنية في الأردن، وتوصلت الدراسة إلى تدني درجة توافر خصائص المواطنة الصالحة في منهاج التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن بشكل عام.

دراسة صعب (2007) هدفت إلى تعرف قيم المواطنة التي تقدمها وتنميها مناهج التربية الوطنية (للصفوف من الرابع إلى الثالث الثانوي بنين) في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي 1427/ 1428هـ. حيث أكدت نتائج الدراسة بأن قيم المواطنة التي يقدمها محتوى منهج التربية البدنية تتوافق وقيم المواطنة التي تقدمها كتب التربية الوطنية، وأن محتوى منهج الوطنية يدعم تنمية قيم المواطنة التي تقدمها كتب التربية الوطنية، وأن منهج التربية الوطنية يستخدم طرقاً وأساليب متنوعة لدعم قيم تنمية المواطنة.

دراسة الجمل (2007) هدفت إلى التعرُّف على فاعلية وحدة مقترحة بمنهج التاريخ الإسلامي بالمرحلة الإعدادية قائمة على قيم المواطنة في تنمية الوعي بالمسؤولية الاجتماعية والتعايش مع الآخر لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في مصر، وقد أعدت الدراسة قائمة بقيم المواطنة ذات الصلة بمنهج التاريخ الإسلامي اشتملت على قيم: المسؤولية الاجتماعية، والحرية، والمساواة، كما أعدت الدراسة مقياساً للوعي بقيمة المسؤولية الاجتماعية وقيمة التعايش مع الآخر، وقد طبقت الدراسة على عينة قوامها (45) تلميذاً بمدرسة منشأة دهشور الإعدادية، وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية الوحدة المقترحة القائمة على قيم المواطنة في تنمية الوعي بالمسؤولية الاجتماعية، والتعايش مع الآخر، لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

دراسة بوزيان (2006) هدفت إلى التعرف على دور المؤسسة التعليمية في تكوين روح المواطنة لدى تلاميذ المدرسة في ولاية عنابة بالجزائر، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي ومنهج تحليل المحتوى لبعض الكتب الدراسية ومنها كتب الدراسات الاجتماعية، كما استخدمت الباحثة أسلوب المقابلة بغرض التعرف على آراء ومواقف مدراء المداس والمشـــرفين التربويـــين حـــول موضوع الدراسة،وقد توصلت الدراسة إلى أن كتب الدراسات الاجتماعية تساهم في تكوين المواطنة بشكل متوسط نسبياً، وأن الدراسات الاجتماعية هي المواد الأكثر صلة بتكوين روح المواطنة.

دراسة لوسيتو (Losito, 2003) هدفت إلى معرفة كفاءة منهج التربية الوطنية في إيطاليا، وكفاءة مشاركة الطلاب في النشاطات والفعاليات الوطنية في تنمية قيم المواطنة. وبينت الدراسة أن تنمية التربية الوطنية هدف أساسي لنظام التعليم الإيطالي. وهي تؤكد مفاهيم ومنطلقات سياسية ووطنية، وتنمي عند الطلاب قيم المواطنة المتمثلة في المحافظة على الدستور، واحترام حقوق الوطن وحقوق المواطنين. وأشارت الدراسة إلى أن طلاب المرحلة الثانوية يمارسون ضمن منهج التربية الوطنية نشاطات تنمي فيهم العمل التطوعي والمشاركة الديمقراطية.

دراسة منتروب (Mintrop, 2003) هدفت إلى تحديد أثر محتوى مقرر التربية الوطنية في سلوك الطلاب وقيمهم من وجهة نظر المعلمين والطلاب، وقد وجد الباحث أن الغالبية العظمى من المعلمين (80-90٪) في معظم الأقطار الثمانية والعشرين المشاركة في الدراسة يرون أن هذا المقرر مهم للطلاب والدولة. ولم تكن نظرة المعلمين متطابقة حول أهمية الموضوعات التقليدية في التربية الوطنية مثل: التاريخ الوطني، وطاعة القانون، والانخراط في الأحزاب السياسية والاتحادات العمالية والخدمة العسكرية، وكذلك الموضوعات الأكثر حداثة كحقوق الإنسان، والبيئة، والموضوعات ذات الصفة العالمية.

دراسة سنشاي (Sunchi, 2002) هدفت إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية: هل يهتم المعلمون بشرح وتوضيح معنى المواطنة الصالحة في المدارس؟ كيف يعرف المعلمون والطلاب المواطن الصالح؟ ما شكل المواطنة الصالحة في المدارس؟هل للتعليم أثر في اكتساب الطلبة لخصائص المواطنة الصالحة؟ ومن أجل الإجابة عن هذه الأسئلة، أجرى الباحث مقابلات مع(704) طلاب، و(20) معلماً من مدارس كاليفورنيا، وكانت أهم نتائج الدراسة أن المعلمين ليس لديهم منهجية تدريسية لتعليم المواطنة الصالحة بوضوح،ومعرفة المواطنة الصالحة في المدارس بدرجة متوسطة، وأن للتعليم أثراً كبيراً في تعزيز مفهوم الطلبة لخصائص المواطنة الصالحة.

8-1-التعليق على الدراسات في هذا المحور:

1- أشارت بعض الدراسات السابقة إلى تدني قيم المواطنة في كتب الدراسات الاجتماعية مثل دراسة (البراهمة، 2008؛ عبدالباسط، 2009؛ مرتجى الرنتيسي،2011)، فيما أشارت دراسة (بوزيان، 2006) إلى توافر قيم المواطنة بدرجة متوسطة.

2- تنوعت الأدوات التي تم جمع البيانات بوساطتها في تلك الدراسات، وكان أكثرها استخداماً تحليل المحتوى مثل دراسة كل من (البراهمة،2008؛ شوية، 2009؛ عبدالباسط، 2009؛ مرتجى والرنتيسي 2011؛ ابن صعب،2007؛ بوزيان ، 2006).

3- تتفاوت الدراسات في المبحث،أو المباحث الدراسية التي اهتمت بها،فقد اهتمت دراسة (البراهمة،2008؛ ابن صعب2007؛ لوسيتو Losito, 2003؛ مرتجى والرنتيسي2011؛ شوية، 2009) بمبحث التربية الوطنية والمدنية،فيما اهتمت دراسة (الباسط، 2009) بالدراسات الاجتماعية، ودراسة (الجمل، 2005) بمبحث التاريخ.

4- تتفاوت الدراسات في المرحلة التعليمية التي تناولتها، فهناك دراسات اهتمت بمرحلة التعليم الأساسي، أو الإعدادية كدراسة كل من (البراهمة، 2008؛ الجمل، 2005؛ شوية، 2009؛ عبدالباسط، 2009؛ مرتجى والرنتيسي، 2011)، فيما تناولت دراسة (ابن صعب، 2007) الصفوف من الرابع الابتدائي وحتى الثالث الثانوي.

5 -حاولت دراسة أخرى التعرف على فاعلية وحدة مقترحة في مبحث التاريخ في تنمية قيم المواطنة الجمل (2005).

8-2- يستخلص الباحثان من محاور الدراسات السابقة النقاط الآتية:

1-اتفاق معظم الدراسات السابقة على ضرورة وأهمية تنمية قيم المواطنة لدى المتعلمين.

2- أكدت معظم الدراسات على أهمية دور المعلمين في تنمية قيم المواطنة لدى المتعلمين.

3- كان دور منهج الدراسات الاجتماعية في تنمية قيم المواطنة ضعيفاً في بعض الدراسات التي تناولت دور كتب الدراسات الاجتماعية في تنمية قيم المواطنة.

4- تنوع المراحل الدراسية التي أجريت عليها الدراسات السابقة، وتعدد الدول التي أجريت فيها الدراسات السابقة.

8-3- تعقيب عام على الدراسات السابقة:

وقد أفاد الباحثان من هذه الدراسات في بناء وتطوير أدوات الدراسة، وكذلك في تبرير إجراء هذه الدراسة،أما من حيث تشابه هذه الدراسة مع الدراسات السابقة فتتمثل في تحليل كتب الدراسات الاجتماعية في ضوء قيم المواطنة، أما من حيث الاختلاف فإن الدراسة الحالية تقوم بتقييم أحد كتب **الدراسات** الاجتماعية التي أقرت حديثاً والتي -في حدود علم الباحثين- لم يتم تقييمها في ضوء قيم المواطنة.

تاسعاً- مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من:

1- **كتب الدراسات الاجتماعية** المقررة على طالبات المرحلة المتوسطة للعام الدراسي 1434/ 1435هـ.

عاشراً- عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من أحد كتب الدراسات

الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة، وتم اختياره بالطريقة العشوائية البسيطة وهو كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط، وقد شملت جميع وحدات الكتاب المخصص للطالبات وكذلك كتاب النشاط للفصلين الدراسيين الأول والثاني.

حادي عشر– أدوات الدراسة:

تطلب تنفيذ هذه الدراسة إعداد قائمة بقيم المواطنة التي ينبغي توافرها في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة، ومن ثم تحليل كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط في ضوء قائمة قيم المواطنة التي تم التوصل إليها بعد القيام بعملية التحكيم لقائمة قيم المواطنة. وفيما يلي تفصيل ذلك:

11-1-إعداد قائمة قيم المواطنة:

تم مراجعة الأدب التربوي والدراسات المتعلقة بقيم المواطنة بشكل عام ودور كتب الدراسات الاجتماعية بتنميتها بشكلٍ خاص؛ من أجل بناء قائمة بقيم المواطنة التي يجب أن تسهم في تنمية محتوى كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة لدى المتعلمات في المملكة العربية السعودية.

1. توصل الباحثان من خلال المراجعة السابقة إلى (48) قيمة تم توزيعها في ثلاثة مجالات هي: مجال القيم السياسية (16) قيمة، مجال القيم الاجتماعية (16) قيمة، مجال القيم الاقتصادية (16) قيمة.

2. قام الباحثان بعرض قائمة قيم المواطنة المبدئية على مجموعة من المحكمين من أساتذة كلية التربية في جامعة طيبة، وعدد من أساتذة الجامعات السعودية، وعدد من المعلمات، لاستطلاع آرائهم حول مدى وضوح الصياغة اللغوية للعبارة وخلوها من الأخطاء الإملائية والنحوية، والتأكد من انتماء الفقرة للمجال التي صنفت فيه وشمول الفقرات التي تضمنها كل مجال في تغطية جميع الفقرات المفترضة ضمن المجال نفسه، وتعديل، أو حذف، أو إضافة أي عبارات أخرى يرونها.

وتم تعديل قائمة قيم المواطنة في ضوء آرائهم، وتم حذف الفقرات التي طلب أغلبية المحكمين حذفها. وبذلك أصبحت قائمة قيم المواطنة جاهزة للتطبيق في صورتها النهائية.

11-2- تحليل المحتوى:

قام الباحثان بعدّ قيم المواطنة الواجب توافرها في كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط،والتي تم التوصل إليها سابقاً ــ بعدّها فئات للتحليل، حيث اتبع الباحثان الخطوات الآتية لعملية تحليل المحتوى: تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط في ضوء

قيم المواطنة بمجالاتها الثلاثة، واستخدما أسلوب تحليل المحتوى الدلالي، بوصفه أسلوبًا فعالاً لتقويم الكتب وتطويرها من خلال الوصف الكمي لمحتواها بطريقة موضوعية، وروعي عدة أمور عند تحليل المحتوى هي:

- قراءة الباحثين للمحتوى قراءة جيدة حتى يتضح معناه في ذهنهم.
- إدخال الأهداف والوسائل والأنشطة والتقويم في عملية التحليل.
- تحديد الهدف من عملية التحليل، وهو التعرف على مدى توافر قيم المواطنة في كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط. ثم تحديد فئات التحليل وهي قيم المواطنة السياسية والاجتماعية والاقتصادية التي ينبغي توافرها في كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط.
- اعتماد الفقرة وحدةً للتحليل؛ لكونها أكثر وحدات التحليل التي تناسب موضوع الدراسة.
- تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط باستخدام استمارة التحليل من قبل الباحثين.
- التأكد من ثبات التحليل باستخدام معادلة "هولستي " لحساب معامل الارتباط بين تحليل الباحث الأول والباحث الثاني من خلال المعادلة التالية، وهي :

$$C.R = \frac{2M}{N1 + N2}$$

حيث: C.R = معامل الثبات .

M = عدد المفاهيم التي اتفق عليها المحللان .

N1 = عدد المفاهيم الناتجة عن تحليل الباحث الأول.

N2 = عدد المفاهيم الناتجة عن تحليل الباحث الثاني.

والجدول (1) يبين ذلك.

جدول رقم (1)

توزيع معامل الثبات لكل مجال من مجالات القيم والمجالات مجتمعة في كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط

م	قيم المواطنة	كتاب الطالبة فصل أول وثان				كتاب النشاط فصل أول وثان			
		الباحثان	المكافئة	الاتفاق	معامل الارتباط	الباحثان	المكافئة	الاتفاق	معامل الارتباط
1	سياسية	1411	1453	2822	0.99	955	1026	1910	0.96

تابع جدول رقم (1)

م	قيم المواطنة	كتاب الطالبة فصل أول وثان				كتاب النشاط فصل أول وثان			
		الباحثان	المكافئة	الاتفاق	معامل الارتباط	الباحثان	المكافئة	الاتفاق	معامل الارتباط
2	اجتماعية	270	305	540	0.94	152	179	304	0.92
3	اقتصادية	231	256	462	0.95	161	191	322	0.91
إجمالي القيم		1912	2014	3824	0.97	1268	1396	2536	0.95

يتضح من الجدول رقم (1) أن الثبات بين التحليلين مرتفع فقد تراوح معامل الثبات بين (0,91، 0,99) ويمكن الأخذ به كمؤشر لثبات التحليل.

ثاني عشر- إجراءات تطبيق الدراسة:

12-1 -إجراءات الدراسة:

اتبعت هذه الدراسة الخطوات والإجراءات الآتية :

• تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها وأهدافها.

• وضع قائمة بقيم المواطنة التي ينبغي توافرها في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة، والتأكد من صدقها بعرضها على مجموعة من المحكمين في المناهج وطرائق تدريس العلوم الاجتماعية، والأقسام الأخرى، وفي القياس والتقويم، وعلم النفس التربوي، حيث عدلت وطورت في ضوء آرائهم ومقترحاتهم، وأصبحت بصورتها النهائية وهي عبارة عن (48) قيمة.

• تضمين قائمة قيم المواطنة وعددها (48) قيمة في استمارة، وعُدّت هذه المبادئ فئات لتحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط.

• تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية (كتاب الطالبة وكتاب النشاط) الفصل الدراسي الأول والثاني للصف الأول المتوسط، من قبل المحلل الأول والمحلل الثاني.

• توجيه سؤال إلى خبراء مناهج الدراسات الاجتماعية وأساتذتها المتخصصين حول المعيار الذي يمكن من خلاله الحكم على مدى توافر قيم المواطنة في كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط وكان الاقتراح الآتي:

1- إذا كانت النسبة المئوية من 1- 15٪ فإن المهارة تعد متوافرة بدرجة قليلة.

2- إذا كانت النسبة المئوية من 15٪ -30٪ فإن المهارة تعد متوافرة بدرجة متوسطة.

3-إذا كانت النسبة المئوية 30٪ فأكثر فإن المهارة

تعد متوافرة بدرجة كبيرة وهو ما أكدته دراسة البراهمة (2008).

- تحليل البيانات واستخراج النتائج ومناقشتها وتقديم التوصيات في ضوئها.

ثالث عشر- المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحثان التكرار والنسب المئوية في تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة للتعرف على مدى توافر قيم المواطنة في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية.

رابع عشر- إجابة السؤال الأول:

ما قيم المواطنة الواجب تضمينها في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية؟، وقد تمت الإجابةعن هذا السؤال من خلال مراجعة الباحثين للأدب السابق والمراجع والأبحاث والدراسات والدوريات والكتب ذات العلاقة بالقيم والمواطنة بشكل خاص، وبالدراسات الاجتماعية بشكل عام، توصل من خلالها الباحثان لقائمة بقيم المواطنة الواجب تضمينها في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، والتي استخدمت فيما بعد كأداة لهذه الدراسة.ويمكن ملاحظتها من خلال الجداول ذوات الأرقام (3،4،5).

خامس عشر- إجابة السؤال الثاني:

ما مدى توافر قيم المواطنة في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية من خلال تحليل محتواها؟ للإجابةعن هذا السؤال قام الباحثان بتحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط بوصفه يمثل عينة الدراسة في ضوء قيم المواطنة، وكانت النتائج كما هو مبين في الجداول ذات الأرقام من (2 ، 3، 4، 5).

جدول رقم (2)

نتائج تحليل المحتوى لكتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط لكل مجال من مجالات قيم المواطنة والمجالات مجتمعة

م	القيم الأساسية	كتاب الطالبة		كتاب النشاط		الإجمالي		الترتيب
		أول	ثاني	أول	ثاني	تكرار	نسبة	
1	القيم الوطنية السياسية	288	1165	201	825	2479	72.70	1
2	القيم الوطنية الاجتماعية	75	230	59	120	484	14.19	2

تابع جدول رقم (2)

م	القيم الأساسية	كتاب الطالبة		كتاب النشاط		الإجمالي		الترتيب
		أول	ثاني	أول	ثاني	تكرار	نسبة	
3	القيم الوطنية الاقتصادية	185	71	145	46	447	13.11	3
الإجمالي		548	1466	405	991	3410	100	
النسبة المئوية ٪		16.07	42.99	11.88	29.06	100		

يوضح جدول رقم (2) أن القيم السياسية قد جاءت في المرتبة الأولى من خلال تحليل المحتوى، وبنسبة مئوية بلغت (72.70٪) وبدرجة توافر كبيرة، ثم جاءت القيم الاجتماعية في المرتبة الثانية بنسبة مئوية بلغت (14.19٪) وبدرجة توافر قليلة، وجاءت القيم الاقتصادية في المرتبة الثالثة بنسبة مئوية (13.11٪) وبدرجة توافر قليلة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من(مرتجى والرنتيسي،2011؛ براهمة 2008؛ Losito, 2003) من حيث عدم التوازن في توزيع القيم داخل الكتاب المدرسي بالإضافة إلى تدنيها في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن القيم المتضمنة في المجال السياسي هي من صميم موضوعات الدراسات الاجتماعية،وخاصة التربية الوطنية التي تعد أحد مكونات منهاج الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط، وتكاد تنفرد كتب الدراسات الاجتماعية عن غيرها من الكتب المدرسية في تنميتها لدى المتعلمين على عكس القيم الاجتماعية والاقتصادية التي تشترك كتب مدرسية أخرى في تنميتها لدى المتعلمين ككتب العلوم الإسلامية والتربية الأسرية التي تعنى بتنمية القيم الاقتصادية لدى المتعلمات؛ ولذلك جاءت القيم في المجال السياسي في المرتبة الأولى متقدمة على القيم في المجال الاجتماعي والاقتصادي، أو ربما يعود السبب في ذلك إلى الدور الذي تلعبه مناهج الدراسات الاجتماعية في الإعداد للمواطنة الصالحة، هذا الدور الذي لا يمكن أن تقوم به أية مادة أخرى بالقدر الذي تقوم به مناهج الدراسات الاجتماعية، وتبرز من بين مناهج الدراسات الاجتماعية مناهج التربية الوطنية كمناهج متخصصة تدور أهدافها ومحتواها وطرق تدريسها ووسائل تقويمها حول محور رئيسي هو الإعداد للمواطنة الصالحة، ذلك أن غرس قيم الولاء والانتماء والشورى والمشاركة الاجتماعية وحقوق المواطن وواجباته تعد من أهم مضامين التربية الوطنية، والتي تشكل جزءاً كبيراً من محتوى الكتاب الذي قام الباحثان بتحليله.

جدول رقم (3)

نتائج تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط

في ضوء قيم المواطنة (مجال القيم السياسية)

م	القيم الفرعية	كتاب الطالبة		كتاب النشاط		الإجمالي		الترتيب
		أول	ثان	أول	ثان	تكرار	نسبة	
1	ينمي محتوى الكتاب قيمة الولاء للقيادة السياسية للمملكة.	25	105	15	85	230	9.28	2
2	يُعزز محتوى الكتاب مبادئ الشورى.	25	100	10	70	205	8.27	5
3	ينمي محتوى الكتاب قيم الانتماء للوطن لدى الطالبات .	25	140	15	95	275	11.09	1
4	يُعرّف محتوى الكتاب بمؤسسات الوطن ومهماتها.	20	60	20	40	140	5.65	10
5	ينمي محتوى الكتاب أهمية احترام العهود والمواثيق المبرمة مع الدول الأخرى.	15	60	10	45	130	5.24	11
6	يُعرّف محتوى الكتاب بتاريخ الوطن ومنجزاته.	30	50	25	45	150	6.05	9
7	يؤكد محتوى الكتاب على حق كل مواطن في المشاركة في اختيار المجالس المحلية.	8	50	6	25	89	3.59	15
8	ينمي محتوى الكتاب الانتماء والاعتزاز بالأمة العربية والإسلامية.	20	90	10	60	180	7.26	6
9	ينمي محتوى الكتاب قيم التسامح واحترام الآخرين.	15	80	15	45	155	6.25	8
10	يحث محتوى الكتاب على التمسك بالحقوق والواجبات.	15	40	10	25	90	3.63	14
11	يغرس محتوى الكتاب قيمة الحرية في إبداء الرأي والدفاع عنه.	15	40	10	30	95	3.83	13

تابع جدول رقم (3)

م	القيم الفرعية	كتاب الطالبة		كتاب النشاط		الإجمالي		الترتيب
		أول	ثان	أول	ثان	تكرار	نسبة	
12	ينمي محتوى الكتاب احترام مبادئ حقوق الإنسان.	20	100	10	50	180	7.26	6
13	يحث محتوى الكتاب على الاعتزاز بالهوية الوطنية.	20	100	15	80	215	8.67	4
14	ينمي محتوى الكتاب حب التضحية من أجل الوطن.	25	100	20	80	225	9.08	3
15	يؤكد محتوى الكتاب على قيمة حقوق المرأة ودورها في المساهمة في بناء المجتمع.	10	50	10	50	120	4.84	12
	الإجمالي	288	1165	201	825	2479	100	
	النسبة المئوية ٪	11.62	46.99	8.11	33.28	100		

يوضح جدول رقم (3) نتائج تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط في ضوء قيم المواطنة (القيم الوطنية السياسية)، وقد بينت النتائج أن أكثر قيم المواطنة التي يسهم كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط في تنميتها لدى المتعلمات في مجال القيم السياسية هي القيمة رقم (3)، والتي تنص على:"ينمي محتوى الكتاب قيم الانتماء للوطن لدى الطالبات"، حيث بلغ مجموع تكراراتها (275)، وبنسبة مئوية (11.09٪)، وبدرجة توافر قليلة في الكتاب المدرسي. ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن من أبرز أهداف الدراسات الاجتماعية التي تسعى إلى تنميتها لدى المتعلمين هي الانتماء للوطن؛ لما لهذه القيمة من أثر في حياة المتعلم والتي تنعكس بشكل مباشر في سلوكه داخل صفه ومدرسته ومجتمعه. وربما يأتي ذلك متزامناً مع جهود المملكة العربية السعودية في تعزيز قيم الولاء والانتماء في نفوس الشباب السعودي حتى يكون السلاح الفعال الذي يتسلحون به لمواجهة تحديات العولمة وتغيراتها السلبية على القيم المجتمعية وخاصة الوطنية، وهذا يدل على أن مخططي المناهج مهتمون بغرس حب الوطن والانتماء له في نفوس الطالبات؛ ذلك أن الوطن أغلى ما يملك الإنسان وهو يمثل كيانه وهويته وكرامته، وهو ما ينسجم مع الأهداف التي ترمي إليها الدراسات الاجتماعية.

وجاءت القيمة رقم(7) والتي تنص على:"يؤكد محتوى الكتاب على حق كل مواطن في المشاركة في اختيار المجالس المحلية"، حيث بلغ مجموع تكراراتها(89)، وبنسبة مئوية (3.59٪)، وبالمرتبة الرابعة عشرة والأخيرة وبدرجة توافر قليلة في الكتاب المدرسي.

يرى الباحثان أنه ربما يكون السبب في ذلك أن مخططي منهاج الدراسات الاجتماعية قد ارتأوا أن تنمية مثل هذه القيمة لدى المتعلمين في الصف الأول المتوسط أمر مبكر، وكانت وجهة نظرهم أن مثل هذه القيمة يمكن تنميتها لدى المتعلمين في المرحلة الثانوية، كون الطالب بعد المرحلة الثانوية يكون أقرب إلى ممارسة هذه القيمة بشكل عملي.

جدول رقم (4)

نتائج تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط

في ضوء قيم المواطنة (مجال القيم الاجتماعية)

م	القيم الفرعية	كتاب الطالبة		كتاب النشاط		الإجمالي		الترتيب
		أول	ثان	أول	ثان	تكرار	نسبة	
1	ينمي محتوى الكتاب القيم والعادات الاجتماعية لدى الطالبات.	15	25	10	20	70	14.16	2
2	يُنمي محتوى الكتاب مبدأ العدل والمساواة بين أبناء الوطن.	15	30	10	20	75	15.50	1
3	ينمي محتوى الكتاب مهارات التعامل مع الآخرين.	0	15	0	5	20	4.13	9
4	ينمي محتوى الكتاب حب النظام واحترام الأنظمة والتقيد بها.	0	10	0	10	20	4.13	9
5	يُعزز محتوى الكتاب مبدأ الحق في الحياة لكل إنسان.	10	30	10	10	60	12.40	3
6	يعمق محتوى الكتاب قيمة المسؤولية الاجتماعية لدى الطالبات.	0	30	0	10	40	8.26	7
7	يُعزز محتوى الكتاب مبدأ الوحدة الوطنية بين مختلف فئات المجتمع السعودي.	15	15	10	5	45	9.30	4
8	ينمي محتوى الكتاب أهمية المحافظة على النظافة العامة.	10	0	2	0	12	2.48	12

تابع جدول رقم (4)

م	القيم الفرعية	كتاب الطالبة		كتاب النشاط		الإجمالي		الترتيب
		أول	ثان	أول	ثان	تكرار	نسبة	
9	يحث محتوى الكتاب على الحفاظ على كرامة كل مواطن.	8	20	7	10	45	9.30	4
10	يُعزز محتوى الكتاب حق كل مواطن في التعلم.	6	15	8	15	44	9.09	6
11	يُعزز محتوى الكتاب مهارات التواصل الاجتماعي بين الطالبات.	0	0	0	0	0	0.00	15
12	يُؤكد محتوى الكتاب على التضامن والتعاون بين أفراد المجتمع.	0	10	0	0	10	2.07	13
13	يُشجع محتوى الكتاب على التكافل الاجتماعي.	6	15	5	5	31	6.40	8
14	ينمي محتوى الكتاب المشاركة بالأعمال الخيرية والتطوعية	0	10	0	10	20	4.13	9
15	يُدعّم محتوى الكتاب مبدأ السلام الاجتماعي والتعايش مع الآخر.	0	5	0	0	5	1.03	14
	الإجمالي	75	230	59	120	484	100	
	النسبة المئوية ٪	15.50	47.52	12.19	24.79	100		

يوضح جدول رقم (4) نتائج تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط في ضوء قيم المواطنة (القيم الوطنية الاجتماعية)، وقد أشارت هذه النتائج إلى أن القيمة رقم (2) والتي تنص: "ينمي محتوى الكتاب مبدأ العدل والمساواة بين أبناء الوطن" قد جاءت بالمرتبة الأولى في هذا المجال، حيث بلغ مجموع تكراراتها (75)، وبنسبة مئوية (15.50٪)، وبدرجة توافر متوسطة في الكتاب المدرسي، ويفسر الباحثان ذلك بأن ديننا الحنيف يحثنا على العدل والمساواة بين الناس تمثلا لقوله تعالى: (وإذا حكمتم بين الناس أن تحكموا بالعدل)؛ ولذلك تم التركيز عليها في محتوى الكتاب المدرسي من أجل

إكسابها للمتعلمات ويكنّ قادرات على ممارستها وتطبيقها بشكل عملي، حيث إن مثل هذه القيمة قد يحتاج الإنسان لممارستها بشكل يومي، كما أن القيادة السياسية في المملكة العربية السعودية تعد نموذجاً في تحقيق العدل والمساواة بين أبناء المجتمع السعودي؛ ولذا فإن توجيهاتها إلى المسؤولين حول هذه القيم انعكس في توجهات وزارة التربية والتعليم وأهدافها، فجاء التركيز على هذه القيمة بدرجة متوسطة في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط.

وجاءت القيمة رقم (11) والتي تنص على:"يعزز محتوى الكتاب مهارات التواصل الاجتماعي بين الطالبات" في المرتبةالخامسة عشرة والأخيرة في هذا المجال،حيث بلغ مجموع تكراراتها (0)، وبنسبة مئوية (0٪)،وبدرجة توافر قليلة جداً في الكتاب المدرسي، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أنه بفضل التطور في وسائل الاتصال أصبح التواصل الاجتماعي بين الطالبات مستخدماً وعلى نطاق واسع سواء من خلال استخدام الجوالات وتطبيقاتها، أم من خلال مواقع التواصل الاجتماعي؛ ولذلك ربما كانت وجهة نظر مخططي المنهاج عدم التركيز عليها في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية لوجودها أصلاً لدى الطالبات وممارستهن لها بشكل يومي، كما أن ديننا الحنيف يحثنا على التواصل مع الآخرين، حيث حثنا على إفشاء السلام وعيادة المريض وغيرها من الأمور التي تؤدي إلى تقوية النسيج الاجتماعي في المجتمع، ولذلك لم يركز عليها منهاج الدراسات الاجتماعية، وربما كانت وجهة نظرهم أن كتب العلوم الإسلامية قد يكون لها دور أكبر في هذا المجال، فكانت هذه القيمة متدنية في كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط.

جدول رقم(5)

نتائج تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط

في ضوء قيم المواطنة (مجال القيم الاقتصادية)

م	القيم الفرعية	كتاب الطالبة		كتاب النشاط		الإجمالي		الترتيب
		أول	ثان	أول	ثان	تكرار	نسبة	
1	يُشجع محتوى الكتاب على حماية الموارد الطبيعية واستغلالها.	25	10	20	10	65	14.54	1
2	يؤكد محتوى الكتاب على ضرورة العناية بثروات الوطن والمحافظة على مقدراته .	25	5	20	3	53	11.87	4

تابع – جدول رقم(5)

م	القيم الفرعية	كتاب الطالبة		كتاب النشاط		الإجمالي		الترتيب
		أول	ثان	أول	ثان	تكرار	نسبة	
3	يؤكد محتوى الكتاب على أهمية التعاون الاقتصادي بين أفراد المجتمع.	0	0	0	0	0	0.00	11
4	يحث محتوى الكتاب على احترام العمل وإتقانه .	20	10	15	5	50	11.19	5
5	يؤكد محتوى الكتاب على دعم العمالة الوطنية وتنميتها .	20	0	15	0	35	7.83	9
6	ينمي محتوى الكتاب أهمية إدارة الوقت.	0	0	0	0	0	0.00	11
7	يهتم محتوى الكتاب بمشكلات المجتمع السعودي الاقتصادية ويسهم في حلها.	25	5	20	6	56	12.53	2
8	يؤكد على ضرورة الالتزام بالواجبات المالية تجاه الدولة .	15	8	10	4	37	8.28	8
9	يحث محتوى الكتاب على احترام العمل اليدوي والحرفي وتقديره.	0	0	0	0	0	0.00	11
10	يحث محتوى الكتاب على المحافظة على الممتلكات العامة والخاصة.	20	10	10	5	45	10.07	6
11	يوجه محتوى الكتاب نحو استخدام الخامات المحلية.	0	0	0	0	0	0.00	11
12	ينمي محتوى الكتاب لدى الطالبات القيام بمشاريع اقتصادية صغيرة.	0	0	0	0	0	0.00	11
13	يحث محتوى الكتاب على ترشيد الاستهلاك والإنفاق .	10	8	15	5	38	8.50	7
14	يشجع محتوى الكتاب الصناعات الوطنية.	0	10	0	4	14	3.13	10
15	يقدر جهود الدولة في التطوير الاقتصادي داخل المملكة.	25	5	20	4	54	12.08	3
	الإجمالي	185	71	145	46	447	100	
	النسبة المئوية ٪	41.39	15.88	32.44	10.29	100		

يوضح جدول رقم (5) نتائج تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط في ضوء قيم المواطنة (القيم الوطنية الاقتصادية)، وبينت نتائج الدراسة أن القيمة رقم (1) والتي تنص على: "يشجع محتوى الكتاب على حماية الموارد الطبيعية وحمايتها" قد جاءت بالمرتبة الأولى في هذا المجال، حيث بلغ مجموع تكراراتها(65)، وبنسبة مئوية (14.54٪) وبدرجة توافر قليلة.

ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن حماية الموارد الطبيعية واستغلالها يعد أمراً في غاية الأهمية بوصفها ثروة وطنية ثمينة تتيح للأجيال القادمة الاستفادة منها، كما أنها تساهم في تحقيق التنمية المستدامة التي تنشدها جميع الدول في ظل الطلب المتزايد على هذه الموارد والخوف من نفادها؛ لذا ارتأى مخططو المنهاج التركيز عليها كقيمة يجب تنميتها لدى المتعلمين، أما أقل قيم المواطنة في مجال القيم الاقتصادية هي القيمة رقم(9) والتي تنص على: "يحث محتوى الكتاب على احترام العمل اليدوي والحرفي وتقديره"، حيث بلغ مجموع تكراراتها(0)، وبنسبة مئوية (0٪)، حيث جاءت بالمرتبة الحادية عشرة والأخيرة وبدرجة توافر قليلة.

وربما يكون السبب في ذلك أن مؤلفي المناهج كانت وجهة نظرهم أن مثل هذه القيمة يمكن تنميتها من خلال كتب دراسية أخرى تتناول مثل هذه القيمة مثل كتب العلوم الإسلامية وكتب التربية الأسرية؛ لذا جاء تركيزهم عليها متدنياً، أو ربما يعود السبب في ذلك لطبيعة المجتمعات العربية التي تفضل الأعمال الإدارية والمكتبية على الأعمال المهنية، نظراً للنظرة الدونية من قبل أفراد المجتمع لهذه المهن نتيجة لتأثرهم بالثقافة السائدة في المجتمع وهي ثقافة العيب للانتماء لمثل هذه المهن من جهة، ولأن الأعمال الإدارية والمكتبية أكثر راحة وأقل جهداً من الأعمال المهنية والمردود المالي فيها أكثر ثباتاً من مزاولة مهنة معينة؛ لذا نجد أن مؤلفي المنهاج لم يتطرقوا لهذه القيمة بشكل كبير.

سادس عشر – خاتمة البحث:

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى توافر قيم المواطنة في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة، وقد قسم البحث إلى أربعة أجزاء:

تناول الجزء الأول: مقدمة البحث، ومشكلته المتمثلة في تدني توافر قيم المواطنة في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة، وصياغة أسئلة البحث، وأهدافه، ومصطلحاته، وحدود البحث.

وتناول الجزء الثاني: أهمية المواطنة، ومفهومها، وأهداف تعليمها، ووظائف قيم المواطنة، وخصائص المواطنة، ودور المناهج في تنمية قيم المواطنة، كما

اشتمل هذا الجزء على عدد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية المرتبطة بموضوع الدراسة .

أما الجزء الثالث فتناول منهج البحث المستخدم (المنهج الوصفي)، ومجتمع البحث وعينته، وأداة البحث (قيم المواطنة) موضحًا أهم الإجراءات التي اتبعت في إعداد أدوات البحث والتأكد من صدق وثبات الأداة، والأساليب الإحصائية المستخدمة.

وتناول الجزء الرابع عرض نتائج البحث ومناقشتها بعد القيام بعملية تحليل المحتوى لكتاب الصف الأول المتوسط في ضوء قيم المواطنة، وعرض نتائج التحليل في جداول إحصائية لمجالات القيم الثلاثة (السياسية،الاجتماعية،الاقتصادية)، بحيث وضعت نتائج كل مجال من المجالات على حدة،ومن ثم على المستوى الكلي.

وتناول الجزء الخامس ملخص الدراسة، وأبرز التوصيات والمقترحات،ثم استعرضت مراجع البحث العربية والأجنبية.

واستخدم المنهج الوصفي القائم على التحليل، وطبقت الدراسة على عينة عشوائية اختيرت من مجتمع البحث الذي يشمل جميع كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة، واختير كتاب الصف الأول المتوسط بالطريقة العشوائية، واستخدم في المعالجة الإحصائية التكرارات والنسب المئوية وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:جاءت القيم في المجال السياسي في المرتبة الأولى على مستوى المجالات من حيث توافرها في كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط بنسبة مئوية بلغت (72.70٪)، ثم القيم في المجال الاجتماعي في المرتبة الثانية بنسبة مئوية بلغت (14.19٪)، وفي المرتبة الأخيرة القيم في المجال الاقتصادي بنسبة مئوية بلغت (13.11٪).

ومن خلال النتائج السابقة تم التوصل إلى عدد من التوصيات والمقترحات.

سابع عشر- التوصيات:

- ضرورة تضمين القيم الاقتصادية في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة حيث جاءت هذه القيم في المرتبة الأخيرة في هذه الدراسة.
- تضمين القيم بمجالاتها المختلفة والتي جاء توافرها بدرجة متدنية في الكتاب المدرسي على أن تكون هذه القيم قابلة للممارسة وليس فقط ضمن الإطار النظري لهذه المناهج.
- عقد دورات تدريبية لتدريب المعلمات في تخصص الدراسات الاجتماعية والوطنية على الطرق التي يمكن من خلالها تنمية القيم لدى المتعلمات.
- إيجاد أنشطة خارج ساعات الدراسة تشترك فيها المعلمات والطالبات وأمهاتهن ومؤسسات المجتمع المدني للتدرب على القيم وممارستها بشكل عملي.

- عقد ندوات ومؤتمرات عن القيم الوطنية والمواطنة لتثقيف المتعلمات بأهميتها وكيفية غرسها فيهن.

ثامن عشر- المقترحات البحثية:

- إجراء دراسات مماثلة على مراحل تعليمية أخرى وكتب دراسية أخرى للتعرف على مدى مساهمتها في تنمية قيم المواطنة لدى المتعلمات.

- إجراء دراسة للتعرف على مدى مساهمة معلمي الدراسات الاجتماعية في تنمية قيم المواطنة لدى المتعلمين.

المصادر والمراجع

أولاً- المصادر والمراجع العربية:

القرآن الكريم.

الأحمد، عبد العزيز. (2010). التنشئة السياسية وتنمية المواطنة. الكويت: مكتبة الدار الأكاديمية للنشر والتوزيع.

أبو حسان، محمد. (2006). مفهوم المواطنة. استرجعت بتاريخ 3/ 4/ 2015 من موقع www.comrezgar.com

براهمة، نبيل. (2008). تطوير منهاج التربية الوطنية والمدنية في ضوء خصائص المواطنة الصالحة وقياس أثره في اكتساب مفاهيم المواطنة والاتجاهات نحوها لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن. (رسالة دكتوراه غير منشورة). الأردن: جامعة اليرموك.

الجمل، علي أحمد. (2007). فاعلية وحدة مقترحة بمنهج التاريخ الإسلامي بالمرحلة الإعدادية قائمة على قيم المواطنة في تنمية الوعي بالمسؤولية الاجتماعية والتعايش مع الآخر لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، كلية التربية، جامعة عين شمس، (12)، 99- 134.

الحبيب، فهد إبراهيم. (1426هـ). الاتجاهات المعاصرة في تربية المواطنة. بحث مقدم للقاء الثالث عشر لقادة العمل بمنطقة الباحة، الرياض:جامعة الملك سعود.

راضية، بوزيان. (2006). دور المؤسسة التعليمية في تكوين روح المواطنة. مجلة علوم إنسانية، (31)، 34-82.

سرور، فاطمة، والعزام، محمد نايل. (2012). دور مناهج التربية الإسلامية المطورة في تنمية قيم المواطنة الصالحة لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر المعلمين في تربية أربد الثالثة. مجلة دراسات في العلوم التربوية، 39(2)، 487-503

السويدي، جمال. (2001)، نحو استراتيجية وطنية

لتنمية قيم المواطنة والانتماء دراسة مقارنة. مقدمة إلى ندوة التربية وبناء المواطنة، كلية التربية، جامعة البحرين، 2(3)، 24 -30.

الشاهين، غانم. (2009). أنساق القيم في تطور الفكر التربوي. الكويت: الدار الأكاديمية للنشر والتوزيع.

شوية، سيف الإسلام. (2009). قيم المواطنة في المناهج الدراسية الجزائرية. دراسة مقدمة إلى مؤتمر نحو استثمار أفضل للعلوم التربوية والنفسية في ضوء تحديات العصر. كلية التربية ، جامعة دمشق، 2، 102-156.

الصبيح، عبد الله ناصر. (2005). المواطنة كما يتصورها طلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، وعلاقة ذلك ببعض المؤسسات الاجتماعية. ورقة عمل مقدمة للقاء الثالث عشر لقادة العمل التربوي، الباحة، قسم علم النفس، الرياض: جامعة الإمام.

صعب، وجيه قاسم. (2007) دور المناهج في تنمية قيم المواطنة الصالحة، منهج التربية البدنية مثالاً. مؤتمر دور التربية البدنية في تعزيز المواطنة الصالحة، كلية التربية البدنية والرياضية، جامعة الملك سعود، الرياض.

طلافحة، حامد عبدالله. (2008). مستوى وعي معلمي التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الثانوية في الأردن بمفاهيم الأمن الوطن. مجلة كلية التربية، 32(1)، 179-213.

العازمي، مزنه، والرميضي، خالد. (2011). دور المعلمين في تنمية القيم الوطنية لدى طلبة المدارس الثانوية في دولة الكويت. المجلة التربوية، 99، 13-71.

عبدالباسط، حسين محمد. (2009). تقويم أهداف ومحتوى مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية في ضوء قيم المواطنة. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية بكلية التربية جامعة جنوب الوادي، 19، 28-67.

فريحه، نمر. (2002). فاعلية المدرسة في التربية الوطنية. بيروت: شركة المطبوعات للنشر والتوزيع.

فريحه، نمر. (2004). التجربة اللبنانية في تدريس مفهوم المواطنة. ورقة عمل مقدمة إلى ورشة المواطنة في المنهج المدرسي، وزارة التربية والتعليم، مسقط، استرجعت بتاريخ 22/ 3/ 2015 من المصدر www.minshaw.com.

كرم، إبراهيم. (2002). مفاهيم المواطنة في كتب الصف الرابع الابتدائي بالتعليم العام بدولة الكويت (دراسة تحليلية). (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الكويت، كلية التربية، الكويت.

لبوز، عبد الله. (2012). قيم المواطنة المعبر عنها عند مدرسي المواد الاجتماعية وعلاقتها باتجاهاتهم نحو المنهاج الدراسي ودافعيتهم للتدريس. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس. 10(3)، 92-128.

مدهون، يحيى إبراهيم. (2012). دور الصحافة الإلكترونية في تدعيم قيم المواطنة لدى طلبة الجامعات بمحافظات غزة. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الأزهر، كلية التربية، غزة.

مرتجى، زكي، والرنتيسي، محمود. (2011). تقييم محتوى مناهج التربية المدنية للصف السابع والثامن والتاسع الأساسي في ضوء قيم المواطنة. مجلة الجامعة الإسلامية، 19(2)، 161-195.

المعمري، سيف بن ناصر. (2004). تقويم مقررات التربية الوطنية بالمرحلة الإعدادية بسلطنة عمان في ضوء خصائص المواطنة. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، عمان.

وليم، عبيد. (2005). موقع القيم في نواتج التعلم. المجلس القومي للتربية الأخلاقية، مؤتمر تنمية القيم والسلوكيات من أجل التقدم. كلية التربية، قسم العلوم، جامعة عين شمس.

اليعقوب، علي، وملك، بدر. (2009). دراسة تحليلية حول مدى اهتمام كتب وأهداف الصف الخامس الابتدائي بتنمية قيم المواطنة الوجدانية في مواد اللغة العربية والتربية الإسلامية واللغة الإنجليزية بدولة الكويت. مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية، (20)، 177-202.

ثانياً- المصادر والمراجع الأجنبية:

References

Abdul-Basit, H. M. (2009). Evaluate the objectives and content of social studies curriculum preparatory stage in the light of the values of citizenship (*in Arabic*). *Journal of Educational Society for Social Studies, 19*, 28-67.

Abu-Hassan, M. (2006). The concept of citizenship (*in Arabic*). Retrieved from www.Comrezgar.com

Al-Ahmed, A. (2010). *Political socialization and the development of citizenship*. [In Arabic]. Kuwait: Aldar Academy of publication and distribution library.

Al-Azmi, M., & Al-Rmati, K. (2011). Teachers' role in the development of national values among high school students in Kuwait (*in Arabic*). *Journal of Education, 99*, 13-71.

Al-Habib, F. (2005). Contemporary trends in the breeding of citizenship. *The Thirteenth Meeting of the Leaders of the Work Baha*, Riyadh, King Saud University.

Al-Jamal, A. A. (2007). Efficient unit proposed methodology of Islamic history middle school based on the values of citizenship in the development of awareness of social responsibility and coexistence with other second prep students. [In Arabic] *Journal of Educational Society for Social Studies, Faculty of Education, Ain Shams University, 12*, 99-134.

Al-Maemary, S. N. (2004). *Evaluation the national education books middle school in Oman in light of the characteristics of citizenship.(in Arabic).* (Unpublished Master Thesis). Sultan Qaboos University, Oman.

Al-Shaheen, G. (2009). *Value systems in the development of educational thought* (*in Arabic*). Kuwait: Aldar Academy of publication and distribution.

Al-Swedi, J. (2001). Towards a national strategy for the development of the values of citizenship and belonging: Comparative study (*in Arabic*). *Introduction to a Seminar of Education and Building Citizenship, Faculty of Education, University of Bahrain, 2*(3), 24-30.

Al-Yacoub, A., & Malek, B. (2009). Analytical study on the extent of interesting books and objectives of the fifth grade to the development of citizenship, compassionate values in the Arabic language materials and Islamic education and English in Kuwait (*in Arabic*). *Journal of Contemporary Psychology and Humanities, 20*, 177-202.

Brahmeh, N. (2008). *Development of national and civic education curricula in the light of good citizenship characteristics and measure its impact on the acquisition of the concepts of citizenship and trends towards the higher primary school students in Jordan (In Arabic).* (Unpublished PhD). Yarmouk University, Jordan.

Fariha, N. (2002). *Effectiveness of the school in the national education* (*in Arabic*). Beirut: company publications for publishing and distribution.

Fariha, N. (2004). Lebanese experience in teaching the concepts of citizenship. A working paper submitted to the workshop of citizenship in the school curriculum (*in Arabic*). the ministry of education, education. Retrieved from www.minshaw.com

Karam, I. (2002). *Citizenship concepts in the books of the fourth grade public education in Kuwait (analytical study)* (*in Arabic*). (Unpublished MA). College of Education, Kuwait University, Kuwait.

Kerry, D. (2003). Citizen ship education. Retrieved from http://www.sowi-onlinejour-nal.de

Labooz, A. (2012). Citizenship values expressed when teachers of social studies and their relationship with their attitudes toward the curriculum and motivation to teach (*in Arabic*). *Journal of the Federation of Arab Universities and Educational Psychology, 10*(3), 92-128.

Losito, B. (2003). Civic education in Italy intended curriculum & students, opportunity to learn. Retrieved from http://www.sowi-onlinejour-nal.de/2003-2/index.html.

Madhoun, Y. I. (2012). *The role of the electronic media in strengthening citizenship values among college. (In Arabic).* (Unpublished MA). Al Azhar University, the College of Education, *Gaza.*

Mary A, M. (2007). *Citizenship social studies* and the age of the internet social studies education. *Culver City,*

Mintrop, H. (2003). The old and new face of civic education: Expert, teacher, and student views. *European Educational Research Journal, 2,* 446-454.

Murtaja, Z., & ALrantisi, M. (2011). Evaluation of civic education curriculum for seventh grade, eighth and ninth basic content in the light of the values of citizenship. [In Arabic] *Journal of the Islamic University*, *19*(2), 161-195.

Radyaha, B. (2006). The role of the institution in the formation of the spirit of citizenship (*in Arabic*). *Journal of Human Sciences, 31,* 34-82.

Saab, W. K. (2007). The role of curriculum in the development of good citizenship values, physical education curriculum example (*in Arabic*). *Conference on the Role of Physical Education in the Promotion of Good Citizenship*, Faculty of Physical Education and Sports, King Saud University, Riyadh.

Shewaih, S. A. (2009). Values of citizenship in the Algerian curriculum (*in Arabic*). *The Best Investment for Educational and Psychological Science in the Light of the Challenges of the Times,* College of Education, University of Damascus. *, 2,* 102-156.

Sorour, F., & Al-Azam, M. N. (2012). The role of the Islamic education developed curricula to the development of good citizenship values among the upper basic stage of the teachers consider raising Irbid. [In Arabic] *Journal of Studies of Science in Education, 39*(2), 487-503.

Sunchi, B. (2002). Teaching the "heart and soul" of citizenship: Service-learning as citizenship education.

Talafhah, H. A. (2008). The level of awareness of teachers of social and national education at the secondary level in Jordan concepts of national security (*in Arabic*). *Journal of the College of Education, Ain Shams, 32*(1), 179-213.

William, O. (2005). Site values in the learning outcomes (*in Arabic*). *The National Council for Education Ethical, the Development of Values and Behaviors for Progress Conference,* Faculty of Education, Department of Science, Ain Shams University.

مشكلات تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر اختصاصيي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية

محمد عمر محمد أبو الرب (*)

جامعة جدة

(قدم للنشر في 1/ 7/ 1436 هـ؛ وقبل للنشر في 16/ 6/ 1437 هـ)

ملخص البحث: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مشكلات تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر اختصاصيي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية، وبلغت عينة الدراسة (63) اختصاصياً في صعوبات التعلم من العاملين في التعليم العام.
أما أداة الدراسة فكانت عبارة عن استبانة تتضمن (52) فقرة موزعة على أربعة محاور: (بيئة التعلم، المقاييس، الإجراءات قبل التشخيص، الطالب)، وتم استخدام المتوسطات الحسابية والمتوسطات الوزنية، والانحراف المعياري، والفروق بين المتوسطات، وتحليل التباين والنسب المئوية، ومعاملات الارتباط؛ لاستخراج النتائج التي جاءت على النحو الآتي:
توجد مشكلات في تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر اختصاصيي صعوبات التعلم على جميع محاور الاستبانة الأربعة، لا توجد فروق دالة إحصائياً لدى اختصاصيين ترجع لمتغير الخبرة والمؤهل في تحديد مشكلات التشخيص للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وبناء على نتائج الدراسة قدمت مجموعة من التوصيات هدفت الحد من تلك المشكلات.

الكلمات المفتاحية: مشكلات، تشخيص، صعوبات التعليم.

*****

Problems of Diagnosing Learning Disabilities in Students Viewed from the Perspective of LD Specialists in the Kingdom of Saudi Arabia

Mohammed O. Abu Al Rub (*)

Jeddah University

(Received 20/4/2015; accepted 25/3/2016)

Abstract: This study aimed at identifying diagnosis problems of students with learning disabilities from the perspective of learning disabilities' (LD) specialists in the Kingdom of Saudi Arabia. The study was conducted on a sample of 63 LD specialists working in public education. The study instrument was a questionnaire that included 52 items distributed over four dimensions (learning environment, measures, procedures before diagnosis, and students). Means, weight means, and standard deviation were computed. Variance analysis, percentages and correlation coefficients were also calculated.
The study revealed that there are difficulties in the diagnosis of students with learning disabilities from the perspective of LD specialists in the above 4 areas. In addition, qualifications or experience make no statistically significant differences between LD specialists in identifying the diagnosis problems of such students. In light of the study results, a number of recommendations are reached with the purpose of reducing these problems.

Key Words: Problems, Diagnosis, Learning disabilities.



DOI:10.12816/0023164

(*) **Corresponding Author:**

Associate Professor, Curriculum and Instruction Department, Faculty of Education, University of Jeddah. P.O. Box 15758, Jeddah, Saudi Arabia.

(*) **للمراسلة:**

أستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة جدة، ص.ب 15758، جدة، المملكة العربية السعودية.

e-mail: brtd_sok@yahoo.com

المقدمة

نظراً لأهمية البرامج العلاجية الموجهة لعلاج حالات صعوبات التعلم وضرورة ملاءمة هذه البرامج وفعاليتها؛ لتحقيق مثل هذا الغرض من جهة، وأهمية أن تكون هذه البرامج موجهة لمن يعانون من صعوبات التعلم فعلاً، وليس لمن تم تصنيفهم كذلك بشكل غير سليم تبرز أهمية التشخيص السليم لحالات صعوبات التعلم (عبدالوهاب، 2003).

ومن هنا يعد موضوع تشخيص حالات صعوبات التعلم من الركائز الأساسية في علم النفس والتربية بصورة عامة والتربية الخاصة بصورة خاصة؛ وذلك لأهميته في تحديد الأطفال غير العاديين وتشخيصهم من خلال العمل على توافر أدوات القياس المناسبة لتحديد احتياجات كل فئة من فئات هؤلاء الأطفال.

ولهذا نجد أن مصطلح التشخيص شائع الاستخدام في ميدان التربية الخاصة، وهو شكل من أشكال التقييم التي تستهدف الحكم على سلوكيات الأفراد من خلال المعلومات التي يجمعها المختصون عن تلك السلوكيات، ومقارنة هذه المعلومات بالمعايير الخاصة المتعلقة بقياس مظاهر السلوك (البطاينة، الرشدان، السبايلة، الخطاطبة، سلمان، 2005).

ومن الخطوات المساعدة في تشخيص صعوبات التعلم: التعرف على مدى التباين بين الإنجاز الأكاديمي الحالي والمتوقع، وتحديد جوانب القوة والضعف في التحصيل الأكاديمي، والأنماط المختلفة لصعوبات التعلم.

وتتمثل مجالات التشخيص في: تشخيص القدرات البصرية، وتشخيص القدرات السمعية، وتشخيص القدرات العقلية، وتشخيص القدرات الإدراكية، وتشخيص اللغة، وتشخيص السلوك والنمو الانفعالي والاجتماعي، وتشخيص الأداء الأكاديمي (McNamara & Wong, 2003).

وتكمن أهمية قياس الصعوبات التي يعاني منها الطلبة وتشخيصهم في كونها البوابة الرئيسة التي من خلالها يمكن التعرف على فئات الطلبة غير العاديين، مما يستدعي توفير أدوات قياس وتشخيص مناسبة يستطيع كل من المعلم العادي ومعلم التربية الخاصة التعرف من خلالها إلى هؤلاء الطلبة، وتقديم الخدمات التربوية، والتعليمية المناسبة لهم، أو تحويلهم إلى الجهات المختصة لتلقي هذه الخدمات (الروسان، 2009).

قد شكلت عملية تحسين العمليات والطرق المتعلقة بتحديد الأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم قضية مركزية بالنسبة لكثير من العلماء والمهتمين بالتربية، وهو الأمر الذي تطلب وضع المعايير التي تساعد في تحديد مثل هذه الصعوبات، وتتمثل أهم هذه المعايير بما يلي: يجب أن يتضمن تحديد صعوبات التعلم لدى الأطفال طرق التقييم الشاملة

التي تضمن تحديد الأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم بكل دقة، وهو التقييم الذي يوفر الكشف الدقيق لنقاط الضعف والقوة، وبالتالي المساعدة في تحديد الخدمات والتدخلات التي يحتاجها ذوو صعوبات التعلم، وتتمثل طرق التقييم في استخدام مصادر المعلومات ذات الفعالية في تحديد هذه الصعوبات بدقة وموثوقية، ويتم الحصول على هذه المعلومات من خلال إجراء المقابلات مع المعلمين وأفراد العائلات والملاحظات ومراجعة سجلات الطلبة ومراقبة أدائهم، بالإضافة إلى ذلك يتم تحديد صعوبات التعلم لدى الأطفال من خلال الأحكام الطبية في ذلك، وينبغي أن يقدم التعليم النظامي تعليماً ذا جودة عالية لكل الطلبة، وكذلك اللجوء إلى التدخلات القائمة على البحث العلمي واستخدام الممارسات العلمية التي تم تقييمها مسبقاً والتأكد من موثوقيتها، والتي ثبتت فعاليتها في الوصول إلى التحصيل الأكاديمي الجيد، وكذلك تكاثف جهود التعليم العام والخاص كنظام متكامل لتقديم الخيارات المثلى على صعيد تقديم التدخلات المناسبة التي تتفق مع احتياجات الطلبة (American Institution for Research, 2002).

أولاً- مشكلة الدراسة وأهميتها:

إن إعداد البرامج الخاصة بتقييم حاجات الطلبة غير العاديين تمهيداً لتعرّف أساليب الرعاية التي تتناسب وهذه الحاجات تأخذ أهمية خاصة، تشمل التعرف على الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم، وإذا تم استخدام استراتيجيات مناسبة للتقييم فإن ذلك يساعد في تطوير البرامج الدراسية والعلاجية المناسبة لهم، ويقوم المعلم بدور مهم في عملية التعرف على الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم عند توفر الأدوات التي تساعده في تحديد المشكلات السلوكية والأكاديمية التي يعانون منها، وذلك بحكم قربه من الأطفال وعلاقته بهم (العابد، 2003).

لذا فإن وجود أعداد من الطلبة يعانون من صعوبات التعلم يستدعي توافر المقاييس والأدوات المناسبة التي تساعد العاملين في المدرسة على التعرّف إلى مشكلات هؤلاء الطلبـة، ومساعدتهم في التغلب عليهـا، واتخاذ القرارات المناسبة بشأن تقييم الطلبة بهدف تحديد الصعوبة التي يعانون منها وتطوير البرامج المناسبة لهم.

وتعد عملية تشخيص صعوبات التعلم، وتحديد نوع الصعوبة من أهم الخطوات في التعرّف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتقديم العلاج لهم، وذلك لأن الحكم على الطفل بأنه ذو صعوبة تعلّمية يترتب عليه آثار خطيرة في توجيه حياته وتحديد مستقبله؛ لذا تظهر ضرورة تنوع وسائل التشخيص، وأن ينفذه فريق من المختصين وليس فرد بعينه.

ويرى الروسان (2009) أنه لابد من توافر شروط في أدوات التشخيص تمتاز بدلالات صدق وثبات مقبولة، وأن تمثل نتائج عملية التشخيص الكمية الظاهرة موضع القياس، وأن تتخذ في عملية التشخيص القرارات المناسبة، وتتوقف دقة القرار ومناسبته بناءً على المعلومات التي تقدمها عملية التشخيص.

وقد جاءت مشكلة البحث من تلمس الباحث من خلال الزيارات الميدانية لغرف المصادر وجود خلل في تشخيص الطلبة الموجودين في تلك الغرف على أنهم من ذوي صعوبات التعلم، إذ إنه لا تتوافق خصائص أغلبيتهم والمعايير التي من خلالها يحكم على الطالب بوجود صعوبات تعلم لديه.

ونظراً لأهمية هذا الموضوع وندرة الدراسات التي تناولته في عالمنا العربي؛ فقد جاءت هذه الدراسة كإضافة علمية جديدة للتعرف على مشكلات تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر اختصاصيي صعوبات التعلم.

ثانياً- أسئلة الدراسة:

- ما مشكلات تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر اختصاصيي صعوبات التعلم؟
- ما دور المؤهل في تقدير مشكلات التشخيص للطلبة ذوي صعوبات التعلم ؟
- ما دور عدد سنوات الخبرة في تقدير مشكلات التشخيص للطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

ثالثاً- أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الهدفين التاليين :

- التعرف إلى مشكلات تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر اختصاصيي صعوبات التعلم.
- التعرف إلى دور كل من متغيرات (خبرة الاختصاصي، المؤهل الأكاديمي) في تقدير مشكلات تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

رابعاً- حدود الدراسة:

لقد تم تطبيق هذه الدراسة على اختصاصيي صعوبات التعلم الذكور العاملين في مدارس التعليم العام في محافظة جدة بالمملكة العربية السعودية ممن استجابوا لأداة الدراسة سواء كان بشكل مباشر أو إلكتروني، خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2013/ 2014م.

خامساً- مصطلحات الدراسة:

التشخيص: إصدار حكم على ظاهرة ما (بعد قياسها)، أو موضوع ما، وفق معايير خاصة بتلك الظاهرة (الروسان، 2009).

مشكلات التشخيص: يعرف الباحث المشكلات إجرائياً بأنها: مشكلات متعلقة ببيئة التعلم، ومشكلات متعلقة بالمقاييس، ومشكلات متعلقة بالإجراءات التي تسبق عملية التشخيص، ومشكلات متعلقة بالطالب، والتي تقيسها الأداة المقننة لهذا الغرض في هذه الدراسة.

الطلبة ذوو صعوبات التعلم: هم تلك الفئة من الأطفال الذين يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية والتي تتضمن فهم واستعمال اللغة المكتوبة، أو المنطوقة، والتي تبدو في اضطراب السمع، والتفكير، والكلام، والقراءة، والتهجئة، والحساب (الروسان، 2001).

سادساً- دراسات سابقة:

هدفت دراسة الحلو وفحجان (2013) إلى الكشف عن طبيعة الفروق الإحصائية في مشكلات معلمي التربية الخاصة المتعلقة بكل من (الإدارة المدرسية – التجهيزات المكانية والوسائل التعليمية – وتعاون معلم الصف العادي -والإشراف التربوي) تعزى لمتغيرات: الجنس، وسنوات الخدمة، والمؤهل العلمي، والدخل الشهري. وتكونت عينة الدراسة من (44) معلماً ومعلمة موزعين على (7) من مديريات التربية والتعليم الحكومية في محافظات غزة .استخدمت الدراسة مقياس مشكلات المعلمين من إعداد الباحثين. أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير معلمي التربية الخاصة بمدارس محافظات غزة حول المشكلات التي تواجههم تعزى لمتغير الجنس، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة في المجال الثاني (التجهيزات المكانية والوسائل التعليمية)، والمجال الثالث (تعاون معلم الصف العادي)، لصالح أكثر من (10) سنوات، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

هدفت دراسة بعيرات، زريقات (2012) إلى معرفة مستوى رضا أولياء الأمور عن دمج أطفالهم ذوي الصعوبات التعلمية في المدارس العادية، وعلاقته بمتغير جنس الآباء والأمهات، والمؤهل العلمي، وعدد أفراد الأسرة، وتكونت عينة الدراسة من 301 من أولياء أمور الطلبة، ولتحقيق هدف الدراسة فقد طورت استبانة لقياس مستوى رضا أولياء الأمور عن دمج أطفالهم ذوي الصعوبات التعلمية في المدارس العادية، وتم التحقق من صدق أداة الدراسة وثباتها. وقد أشارت النتائج إلى أن رضا أولياء الأمور عن دمج أطفالهم ذوي الصعوبات التعلمية في المدارس العادية وفق مجالات الدراسة الخمسة تنازليًا على الترتيب التالي: كفاية المعلم،

والمجال الاجتماعي والأكاديمي، والبيئة التعليمية، والمجال النفسي، حيث عبر أولياء الأمور عن رضاهم لعملية الدمج.

واقترحت الدراسة إشراك أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم في التخطيط للبرامج المقدمة لأبنائهم.

أجرى العايد (2011) دراسة كان هدفها معرفة رضا أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم عن الخدمات المقدمة لهم في غرف المصادر في مدينة عمان، وكانت عينة الدراسة جميع أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم الملتحقين في غرف المصادر في مديرية عمان، و يقدر عددهم بـــــ (2000) طالب وطالبة، وأظهرت النتائج: أن أكثر الخدمات التي نالت رضا أولياء الأمور هي الخدمات المقدمة من قبل معلم غرفة المصادر، وتليها خدمات البيئة الصفية لغرف المصادر، في حين كانت أقل الخدمات نيلاً لرضا أولياء الأمور هي الخدمات غير المنهجية.

وفي دراسة القرني (2008) التي هدفــت إلى التعرف على درجة ممارسة مدير المدرسة الابتدائية في منطقة مكة المكرمة لدوره في اكتشاف الطلاب ذوي صعوبات التعلم، ودوره في تقديم الخدمات التربوية والتعليمية للطلاب ذوي صعوبات التعلم، ودوره في التوعية ببرنامج صعوبات التعلم. وتكونت أداة الدراسة من (40) فقرة، موزعة على ثلاثة محاور: محور اكتشاف الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وتمثلت في (13) عبارة، ومحور تقديم الخدمات التربوية والتعليمية للطلاب ذوي صعوبات التعلم، وتمثلت في (14) عبارة، ومحور التوعية ببرنامج صعوبات التعلم، وتمثلت في (13) عبارة، أشارت نتائج الدراسة الى أن درجة ممارسة مدراء المدارس لأدوارهم على المحاور الثلاثة كانت بالمستوى المتوسط.

هدفت دراسة المرشدي (2008) إلى التعرف على أبرز المشكلات التي تواجه معلمي طلبة ذوي صعوبات التعلم فيما يتعلق بالإدارة المدرسية، والتجهيزات المكانية، والوسائل التعليمية، والإشراف التربوي، والتعرف على اختلافها حسب الإدارة التعليمية. وتكون مجتمع الدراسة من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم جميعاً العاملين في غرف المصادر في المملكة العربية السعودية والبالغ عددهم (860) معلماً. وتكونت عينة الدراسة من (341) معلمًا، تم اختيارهم بالطريقة العمدية، وهم جميع المعلمين العاملين في داخل المدن الرئيسية الثلاث (الرياض، جدة، الدمام).

في ضوء نتائج الدراسة توصل الباحث إلى الاستنتاجات التالية:

- يواجه معلمو ذوي صعوبات التعلم مشكلات تتعلق بتعاون معلم الفصل العادي.
- يواجه معلمو صعوبات التعلم من ذوي

سنوات الخبرة القليلة مشكلات تعيق تعاملهم مع ذوي صعوبات التعلم.

- يواجه معلمو ذوي صعوبات التعلم التابعون للإدارات التعليمية البعيدة مشكلات وعقبات تعيق عملهم مع ذوي صعوبات التعلم.

هدفت دراسة (خليفه، الزيود، 2008) إلى تعرف العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم وعلاقتها بخصائص التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، واعتمد الباحثان على المنهج الوصفي، حيث تكونت الدراسة من عينتين: العينة الأولى من (750) معلماً ومعلمة بمدارس دولة قطر، وطبق عليهم مقياس العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم، والعينة الثانية من (120) معلماً ومعلمة، وطبق عليهم مقياس العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم وقائمة تقدير خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن النقاط التالية: إن أعلى مستويات العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم هي العلاقة بين المعلم والتلميذ ثم المنهج وما يرتبط به من عوامل، كما أسفرت نتائج الدراسة عن وجود تفاعل بين نوع المدرسة وسنوات الخبرة والمادة العلمية، وكذلك وجود علاقة ارتباطية بين العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم وخصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

كما أجرى جيننجز (Jennings, 2009) دراسة بعنوان: المشكلات التي تواجه معلمي ذوي صعوبات التعلم بمدينة كاليفورنيا، وتكونت عينة الدراسة من (120) معلماً ومعلمة. منهم (70) معلماً، و(50) معلمة من معلمي ومعلمات المدارس المتوسطة، وقد توصلت الدراسة إلى وجود تأثير للمشكلات المالية؛ كالرواتب، والحوافز، في أداء المعلمين بالإضافة إلى وجود مشكلات يعاني منها المعلمون؛ تعود إلى المؤهلات والتدريب والممارسات التي تحسن عملية تعليم الطلبة من ذوي صعوبات التعلم .

ويؤكد (Wanzek, *et al*, 2006) أن العوامل التربوية والممارسات التربوية غير المهنية وغير المسؤولة لبعض المدرسين الذين يصفون التلاميذ من ذوي صُعوبات التعلم بأنهم كسالى، لا يستطيعون استخدام استراتيجيات ذات كفاءة في الدراسة، وأن تكيفهم في المواقف التعليمية يتسم بالنقص والضعف وضيق المنهج التعليمي وضعف في التدريب على المهارات الاجتماعية والبدنية والحركية، والتواصل الشفوي والسلوك التكيفي من العوامل الخارجية المرتبطة بصعوبات التعلم، فنجد أن المُعلم يبالغ في استخدام المهارات التي تهتم بالحفظ والتسميع أكثر مما يهتم بالخبرات التربوية القائمة للتدرب على استخدام المهارات التي تعتمد على الجسم والمهارات الحس-حركية وتقديم الحوافز وتنمية مفهوم الذات، الأمر الذي قد يؤدي إلى تفاقم مشكلات التلاميذ التعليمية وظهور هذه

المشكلات الحادة بشكل مؤثر مما لا يعود عليهم بالنفع في حياتهم المستقبلية.

وفي دراسة (Bakker & Bosman , 2006) والتي ركزت على افتراض أن المعلمين في التعليم العام عندما يقومون بالتحويل من برامج التعليم العام إلى برامج التربية الخاصة لا ترتبط فقط بمستوى الصعوبة ولكن ترتبط بالمشكلات السلوكية للطالب ومستوى احتواء الوالدين للطالب، ومن نتائج الدراسة أن المدرسين يدركون أن العلاج يرتبط بحدة صعوبات التعلم والمهارات الأكاديمية؛ والمهارات الأكاديمية ترتبط بشدة بالمشكلات السلوكية للطالب ومستوى احتواء الوالدين للطالب والذى يرتبط بدوره باحتمالات نجاح العلاج .

وأظهرت نتائج دراسة (Gadour, 2006) أنه يمكن أن تكون العوامل الخارجية التي تتمثل بعيوب في العملية التعليمية أحد الأسباب المساعدة؛ لتدهور حالة هؤلاء التلاميذ من ذوي صُعوبات التعلم ومنها: أنها لا تُعيرهم اهتماماً، أو لا تكون على علم ودراية بمشكلاتهم والمُمارسات التربوية والتعليمية الخاطئة، خاصة في التعامل مع هؤلاء التلاميذ الذين يظهرون اضطراباً في الوظائف النفسية، مثل: الإدراك الحسي، والتذكر، وصياغة المفاهيم، وضعف القدرة على التنظيم، والتعميم، وعدم القدرة على التعبير عن المفاهيم، وتدني المهارات الحركية واللفظية، وضعف الذاكرة القصيرة التي تكون ذات أثر كبير على أدائهم التعليمي.

وبينت نتائج دراسة (Grossman, 2005) التجريبية التي أُجريت على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية عند تطبيق برنامج التدخل العلاجي، الذي أَوضح أنَ لطريقة المعلم في إدارة الصف واتخاذ القرارات أثراً ذا دلالة إحصائية على أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم داخل حجرة الصف، وأثراً على خفض السلوك الاندفاعي ونقص الانتباه لديهم.

وقام (Samuelsson; Lundberg, 2005) بدراسة حول أثر المناخ التعليمي على مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم مستخدمين عينة قوامها (123) طالباً، طبقت عليهم مقاييس المهارات القرائية واللفظية ومقاييس تتعلق بالبيئة التعليمية، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن هناك مجموعة من العوامل البيئية لها أثر واضح في تعلم التلاميذ وإتقانهم مهارات القراءة والكتابة وعلى خفض المشكلات التي تتعلق بالنطق وإظهار الحروف بصورة واضحة.

وأجرت (الساكت، 2004) دراسة هدفت إلى استقصاء درجة التوافق في تشخيص صعوبات التعلم باستخدام مقاييس التقدير ومؤشر الفارق بين التحصيل الفعلي والمتوقع. وتكونت عينة الدراسة من (120) حالة، وأظهرت نتائج الدراسة أن مقياس التقدير(لمايكل بست) قد شخص (73) حالة، أي ما

نسبته 60.8٪، 69 حالة من عينة متدني التحصيل البالغة 84 حالة، وشخص المقياس أربع حالات من عينة مرتفعي التحصيل البالغة 36 حالة، أما الحالات التي شخصت باستخدام مؤشر الفارق بين التحصيل الفعلي والمتوقع فقد بلغت 31 حالة بمستوى ثقة 95٪ من عينة الدراسة البالغة 120 حالة، أي ما نسبته 25.8٪ و60 حالة بمستوى ثقة 68٪ أي ما نسبته 50٪.

وأكدت (Lerner, 2003) أنه لفهم التلاميذ والكشف عن صُعوبات التعلم لديهم لا بدَ من فهم تام للنظريات المتعلقة بصُعوبات التعلم وخاصة بالنسبة للاختصاصيين العاملين في هذا المجال، إذ تساعد النظريات على الفهم الدقيق للمشكلات التعليمية، وتساعد على إعطاء صورة تامة ودقيقة عن الطريقة والمنهج الذي يمكن استخدامه مع الطفل، وبناء خطط للتعليم العلاجي.

كما أجرى (العايد، 2003) دراسة هدفت إلى معرفة المشكلات التي تواجه معلمي غرف المصادر في مديريات التربية والتعليم بمنطقة الوسط في الأردن وقد تكونت عينة الدراسة من(150) معلماً ومعلمة ، وقد بينت النتائج أن هناك مجموعة من المشكلات التي تواجه معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم مرتبة حسب الأهمية : مشكلات تتعلق بأولياء أمور الطلبة والمجتمع الخارجي، ومشكلات تتعلق بفلسفة التربية والتعليم، ثم مشكلات ترتبط بمجتمع الدراسة، ثم مشكلات تتعلق بمدى وضوح دور المعلم وطبيعته، ثم مشكلات تتعلق بالمصادر والوسائل والمواد التعليمية، ثم مشكلات تتعلق بالطلبة ذوي صعوبات التعلم ثم مشكلات تتعلق بالإحالة.

سابعاً- تعقيب على الدراسات السابقة:

- تبين من الدراسات السابقة أن المقاييس والأدوات المستخدمة قد تباينت واختلفت حسب الدراسة والهدف منها، فنجد أنَ هناك من استخدم مقاييس قائمة خصائص التلاميذ من ذوي صُعوبات التعلم، أو تطبيق مقياس الكشف عن صُعوبات التعلم في المدرسة، أو مقاييس الذكاء اللفظي وغير اللفظي، أو مقاييس تقدير الذات.
- كما أظهرت نتائج بعض هذه الدراسات ارتفاع المستوى الأكاديمي الذي يتعلق بمدى اكتساب التلاميذ من ذوي صُعوبات التعلم للمهارات التي تساعده على التعلم في المدرسة، والبيئة المحيطة به عن طريق التدريب والممارسة واكتساب الخبرات التعليمية المتنوعة. وقد اتفقت الدراسات في أن اتباع التلاميذ للسلوكيات الاندفاعية والشعور بالقلق والخوف يكون نتيجة لانخفاض الدافعية للعمل والتعلم والتشكك في قدراتهم واهتمام المعلم بالقدرات التي تهتم بالحفظ والتذكر.

- وأظهرت بعض الدراسات العلاقة بين العوامل والمتغيرات المرتبطة بصُعوبات التعلم التي تدخل في تشكيل صعوبات التعلم، أو تحيط به، للكشف عن وجود علاقة ارتباطية بين العوامل التربوية والاجتماعية والنفسية من جهة وبين صُعوبات التعلم من جهة أخرى، التي يتصل بعضها ببعض بالعملية التعليمية وأبعادها، كالعلاقة بين المعلم والتلميذ، والمنهج الدراسي، وما يرتبط بها من أبعاد.
- في حدود علم الباحث فإن هناك ندرة في الدراسات التي تعرضت لمشكلات عملية التشخيص برمتها وما يترتب عليها من أثر على الطالب والمعلم والأسرة.

ثامناً- الطريقة والإجراءات:

يعرض هذا الجزء وصفاً لمجتمع الدراسة وطريقة اختيار عينة الدراسة لأغراض التطبيق، ووصفاً لأداة الدراسة وطريقة إعدادها، والتحقق من صدقها وثباتها وإجراءات تطبيق الدراسة، ومتغيراتها والمعالجات الإحصائية المستخدمة لاستخراج النتائج.

8-1 منهجية الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وهو المنهج الذي يتلاءم مع طبيعة الدراسة ومشكلتها وأهدافها، وتم التركيز على واقع عملية تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم من خلال استخدام أداة البحث لأخذ آراء أخصائيي صعوبات التعلم كأداة رئيسية .

8-2 مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع اختصاصيي صعوبات التعلم الذكور العاملين في مدارس التعليم العام في محافظة جدة بالمملكة العربية السعودية للعام الدراسي2013 / 2014، والبالغ عددهم (198) اختصاصياً موزعين على(136) مدرسة .

وقد تم إجراء الدراسة على عينة من هؤلاء الأخصائيين بلغت (63) اختصاصياً في صعوبات التعلم ممن استجابوا لأداة الدراسة سواءً بشكل مباشرٍ أو إلكتروني، تم اعتبارهم كعينة للدراسة الحالية. ويوضح الجدول (1) توزيع أفراد العينة وفق متغيرات الدراسة:

جدول (1): توزيع أفراد العينة وفق متغيري الدراسة (الخبرة، والمؤهل)

م	المؤهل	عدد المعلمين
1	دراسات عليا	19
2	بكالوريوس	32
3	دبلوم كلية معلمين	12
	الخبرة	
1	أقل من 5 سنوات	23
2	6 – 10 سنوات	25
3	اكثر من 10 سنوات	15

8-3 أداة الدراسة:

تمثلت أداة الدراسة الميدانية في أداه رئيسية هي الاستبانة التي أعدت بهدف التعرف على مشكلات تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر اختصاصيي صعوبات التعلم، وتم بناء الاستبانة في الدراسة الحالية بالاستعانة بالدراسات السابقة العربية والأجنبية المتصلة بالدراسة الحالية ومحاولة الاستفادة منها، وكذلك الاطلاع على بعض الأدبيات النظرية المتعلقة بموضوع تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

تكونت الأداة في شكلها النهائي من (4) محاور هي: " مشكلات تتعلق ببيئة التعلم "وتكوّنت من (13) مفردة، و" مشكلات تتعلق بالمقاييس"، وتكوّنت من(13) مفردة، " مشكلات تتعلق بالإجراءات ما قبل التشخيص"، وتكوّنت من(13) مفردة ،" مشكلات تتعلق بالطالب"، وتكوّنت من (13) مفردة .

8-4 صدق وثبات الاستبانة:

تم التحقق من صدق وثبات الاستبانة بعدة طرق، منها :

صدق المحكمين: للتحقق من صدق الاستبانة، فقد عرضت على 8 محكمين من أعضاء هيئة التدريس من أقسام التربية الخاصة والعلوم التربوية بكليات التربية في كل من: جامعة الملك عبدالعزيز، وجامعة أم القرى، والجامعة الهاشمية، وكذلك تم عرضها على عدد 10 من اختصاصيي صعوبات التعلم في إدارة تعليم جدة، وتم استبعادهم عند تطبيق الاستبانة نهائياً. وتم فيما بعد تلخيص استجابات المحكمين وتحليلها وتعديل بعض البنود الخاصة بأداة الدراسة بمقتضى آرائهم في حالة إجماع خمسة منهم على رأي محدد.

الاتساق الداخلي: تم تطبيق الاستبانة استطلاعياً على عينة من اختصاصيي صعوبات التعلم، وتم حساب معاملات الارتباط بين عبارات كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية للمحور إذ كانت جميع مفردات الاستبانة لها ارتباط بالمحور الذى تنتمى إليه المفردة موجباً ودالاً إحصائياً .

الاتساق الداخلي بين المحاور والدرجة الكلية: كذلك تم التحقق من صدق الاستبانة من خلال معاملات ارتباط المحور بالدرجة الكلية، كما هو موضح فيما يلي: جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى 0,001 ومن خلال معاملات الارتباط ودلالتها الإحصائية يتضح أن الاستبانة تتمتع بصدق مرتفع حيث إن جميع المحاور مرتبطة ارتباطاً مرتفعاً ودالاً إحصائياً، وأن جميع معاملات الارتباط البينية دالة عند مستوى 0,001، كما يظهر في جدول (2).

جدول (2): معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة وبين الدرجة الكلية

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0,67	14	**0,88	27	**0,68	40	**0,75
2	**0,90	15	**0,87	28	**0,71	41	**0,77
3	**0,88	16	**0,80	29	**0,70	42	**0,66
4	**0,88	17	**0,77	30	**0,73	43	**0,61
5	**0,88	18	**0,76	31	**0,77	44	**0,47
6	**0,87	19	**0,66	32	**0,73	45	**0,41
7	**0,87	20	**0,73	33	**0,72	46	**0,40
8	**0,88	21	**0,70	34	**0,74	47	**0,73
9	**0,88	22	**0,70	35	**0,71	48	**0,66
10	**0,88	23	**0,72	36	**0,74	49	**0,68
11	**0,88	24	**0,72	37	**0,67	50	**0,55
12	**0,88	25	**0,70	38	**0,71	51	**0,89
13	**0.74	26	**0,80	39	**0,55	52	**0,68

** دالة إحصائياً عند مستوى 0,001

ثبات الاستبانة: تم حساب ثبات الاستبانة باستخدام معامل "الفا كرونباخ" لحساب الثبات، وكانت جميع معاملات ثبات المحاور مرتفعة، وتراوحت قيم الثبات ما بين 0,771 حتى 0,969 مما يدل على أن الأداة لها ثبات مرتفع وصالحة للتطبيق.

وبعد حساب معاملي الصدق والثبات للاستبانة وإجراء التعديلات اللازمة بناء على اقتراحات السادة المحكمين تم التوصل إلى الصورة النهائية للاستبانة، إذ تضمنت هذه للاستبانة 4 محاور هي: بيئة التعلم، والمقاييس، والاجراءات قبل التشخيص، والطالب. يدور كل محور منها حول عدد من العبارات تعبر عن هذا المحور.

8-5 المعالجة الإحصائية:

تم حساب المتوسطات الحسابية والمتوسطات الوزنية والانحراف المعياري والفروق بين المتوسطات وتحليل التباين والنسب المئوية.

تاسعاً- نتائج الدراسة وتفسيرها:

تناول هذا الفصل تحليل نتائج الدراسة مرتبة حسب تساؤلات الدراسة. وفيما يلي توضيح لهذه النتائج:

الإجابة عن السؤال الأول:

نص السؤال الأول: ما مشكلات تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر اختصاصيي صعوبات التعلم؟

جدول (3) : متوسط الاستجابة لكل مفردة والانحراف والنسبة المئوية بالنسبة للمحور الأول: مشكلات تتعلق ببيئة التعلم.

الرقم	المفردة	م	ع	النسبة المئوية
1	نقص الوسائل التعليمية وتقنيات التعليم.	3.157	1.359	63.16
2	ضعف التواصل والتنسيق بين أعضاء فريق التشخيص.	3.707	1.149	74.14
3	عدم تعاون معلم الصف العادي.	3.734	2.395	74.68
4	عدم توفر غرف خاصة مجهزة بما يحتاجه اختصاصيو صعوبات التعلم.	3.734	1.618	74.68
5	طبيعة المنهاج وما يقدمه.	3.581	1.229	71.621
6	أساليب التدريس المتبعة من قبل المعلم والتزام المعلم بنمط تدريسي محدد.	3.374	1.408	67.48
7	الأعداد الكبيرة للطلبة تشكل ضغطاً على المعلم عند تنفيذ البرامج التربوية والتعليمية.	3.802	1.224	76.04
8	عدم امتلاك المعلم لمهارات التعامل والتواصل الفعال مع اختصاصيي صعوبات التعلم.	3.784	1.251	75.68
9	عدم تعاون الإدارة.	3.469	1.261	69.38
10	ضعف تعاون الأسرة.	3.414	1.283	68.28
11	ضعف قدرة الوالدين على الاكتشاف المبكر لأبنائهم من ذوي صعوبات التعلم.	3.459	1.271	69.18
12	قلة التمويل والدعم من المدرسة لبرامج التشخيص.	3.365	1.317	67.30
13	عدم ملاءمة مكان تنفيذ التشخيص.	3.297	1.392	65.94

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب متوسطات مفردات الاستبانة والنسب المئوية المقابلة لها وكذلك المتوسطات الوزنية لكل بعد من أبعاد الاستبانة كما هو، وتم اعتماد المتوسط الاعتباري الفرضي (3)

حيث إن أقصى درجة للمفردة هي (5) فإذا زاد المتوسط الحسابي الملاحظ عن المتوسط الاعتبار الفرضي (3) فإن المشكلة تعتبر حادة، وإذا قل المتوسط الحسابي الملاحظ عن المتوسط الفرضي فإن المشكلة تعتبر غير حادة . والجداول الآتية توضح هذه النتائج:

بالنسبة للمحور الأول: مشكلات تتعلق ببيئة التعلم

يتضح من الجدول (3) أن نتائج تحليل المحور الأول مشكلات تتعلق ببيئة التعلم محصورة بين متوسط حسابي مرتفع بلغ (3.8) بنسبة (76.4) وبين متوسط حسابي منخفض بلغ (3.15) بنسبة (63.16)، وكان ترتيب العبارات من حيث حدة المشكلات كالتالي: (7، 8، 3، 4، 2، 5، 9، 11، 10، 6، 12، 13، 1).

إذ تصدرت مشكلة (الأعداد الكبيرة للطلبة تشكل ضغطا على المعلم عند تنفيذ البرامج التربوية والتعليمية) المشكلات المتعلقة ببيئة التعلم يليها (عدم تعاون معلم الصف العادي).

وهذه النتيجة تتوافق ومشاهدات الباحث الواقعية للغرف الصفية التي تزدحم بأعداد كبيرة من الطلاب، قد تصل إلى الحد الذي يحرم الطفل من الاستفادة مما يقدم من برامج وتعليم، كما يقف أعداد الطلاب عائقاً أمام المعلم وما يقدمه للطالب من مهارات وخبرات، وفي كلتا الحالتين ستنعكس الآثار السلبية على الطالب نفسه، ولا نغفل المشكلات الأخرى في بيئة التعلم التي لا تقل أثراً من حيث التأثير في ظهور خلل في تشخيص الطالب على أن لديه صعوبات تعلم، والتي قد يصدر بسببها الحكم على الطالب، وهذا الحكم مشكوك فيه، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الحلو وفحجان (2013) من حيث البيئة المكانية وتوفير المستلزمات المادية، ودراسة المرشدي (2008) من حيث مشكلة عدم تعاون معلم الصف العادي. ودراسة (Gadour, 2006) من حيث إنه يمكن أن تكون العوامل الخارجية التي تتمثل بعيوب في العملية التعليمية أحد الأسباب المساعدة لتدهور حالة هؤلاء التلاميذ من ذوي صُعوبات التعلم، ومنها أنها لا تُعيرهم اهتماماً، أو لا تكون على علم ودراية بمشكلاتهم والمُمارسات التربوية والتعليمية الخاطئة.

المحور الثاني: مشكلات تتعلق بالمقاييس

حيث يتضح من الجدول (4) أن نتائج تحليل المحور الثالث: مشكلات تتعلق بالمقاييس، محصورة بين متوسط حسابي مرتفع بلغ (4.144) بنسبة (82.88) وبين متوسط حسابي منخفض بلغ (3.239) بنسبة (64.78)، وكان ترتيب العبارات

من حيث حدة المشكلات كالتالي: (10، 4، 6، 7، 5، 11، 3، 12، 9، 2، 1، 13، 8). حيث تصدرت مشكلة (الاعتماد بشكل كبير على المقاييس غير الرسمية)، المشكلات المتعلقة بالمقاييس.

جدول (4): متوسط الاستجابة لكل مفردة والانحراف والنسبة المئوية بالنسبة للمحور الثاني: مشكلات تتعلق بالمقاييس.

الرقم	المفردة	م	ع	النسبة
1	عدم توفر مقاييس مقننة.	3.374	1.294	67.48
2	عدم وضوح بعض الاختبارات المستخدمة .	3.423	1.287	68.46
3	عدم ملاءمة بعض المقاييس للبيئة السعودية.	3.613	1.197	72.26
4	نقص مهارة العمل ضمن الفريق.	3.892	1.096	77.84
5	عدم فهم الاختصاصيين لفقرات المقياس.	3.676	2.652	73.52
6	نقص التدريب الواضح للاختصاصيين على تطبيق المقاييس.	3.770	1.354	75.40
7	استخدام مقياس واحد فقط في عملية التشخيص.	3.752	1.261	75.04
8	عدم مواكبة تطور المقاييس وتحديثها.	3.239	1.379	64.78
9	صعوبة تحديد المقياس المناسب لحالة الطالب.	3.455	1.264	69.10
10	الاعتماد بشكل كبير على المقاييس غير الرسمية.	4.144	1.628	82.88
11	الخلط بين المقاييس.	3.662	1.232	73.24
12	طول المقياس والفترة الزمنية الطويلة اللازمة لتطبيقه.	3.586	2.734	71.72
13	درجة صعوبة المقياس.	3.374	1.237	67.48

ويفسر الباحث هذه النتيجة من خلال مقارنة المقاييس الرسمية التي تتمتع بدلالات صدق وثبات مناسبة، تجعل من نتائجها موثوقة، ويعتمد عليها في إصدار الحكم بأن الطالب لديه صعوبات تعلم فعلاً، وعلى العكس تماما فإن المقاييس غير الرسمية تكون في العادة من إعداد اختصاصيي صعوبات التعلم وفي كثير من الأحيان لا تتمتع بدلالات صدق وثبات مناسبة، تجعل منها أداة لإصدار الحكم على الطالب بأن لديه صعوبات تعلم.

إضافة إلى المشكلات الأخرى التي لا تقل أهمية من حيث اتخاذ القرار والحكم على الطالب، وجميعها كما يظهر في الجدول أعلاه شكلت مدخلاً مهماً في أخطاء التشخيص. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة جيننجز (Jennings, 2009) من حيث المشكلات المتعلقة بنقص

التدريب. ودراسة(Wanzek,et al, 2006) من حيث العوامل التربوية والممارسات التربوية غير المهنية وغير المسؤولة لبعض المدرسين الذين يصفون التلاميذ من ذوي صُعوبات التعلم بأنهم كسالى، لا يستطيعون استخدام استراتيجيات ذات كفاءة في الدراسة. ومع دراسة (الساكت، 2004) من حيث درجة التوافق في تشخيص صعوبات التعلم باستخدام مقاييس التقدير ومؤشر الفارق بين التحصيل الفعلي والمتوقع.

المحور الثالث: مشكلات تتعلق بالإجراءات قبل عملية التشخيص.

جدول(5): متوسط الاستجابة لكل مفردة والانحراف والنسبة المئوية بالنسبة للمحور الثالث مشكلات تتعلق بالإجراءات قبل عملية التشخيص.

الرقم	المفردة	م	ع	النسبة
1	خلل في تنفيذ الكشف.	4.099	1.225	81.98
2	عدم تفهم معلم التعليم العام لإجراء الكشف.	4.243	2.299	84.86
3	خلل في النماذج الخاصة المعدة لعملية الكشف.	3.649	1.284	72.98
4	عدم إعطاء فتره زمنية كافية لعملية الكشف.	3.892	2.471	77.84
5	قيام معلم التعليم العام بترشيح الطلبة ممن لديهم مشكلات سلوكية، بطيء تعلم، مشاغب، وغيرهم.	4.261	1.611	85.22
6	الاعتماد على معلم اللغة العربية، أو الرياضيات، فقط، لتنفيذ عملية الكشف.	4.090	1.106	81.80
7	عدم تفعيل دور الفريق للقيام بعملية الكشف.	4.086	1.049	81.72
8	إغفال مرحلة التدخل قبل الإحالة.	3.905	1.136	78.10
9	ضعف مشاركة الأسرة في تزويد اختصاصيي صعوبات التعلم بالمعلومات	3.878	1.149	77.56
10	إحالة الطلبة في أوقات مختلفة طوال العام.	3.951	2.280	79.02
11	اتخاذ القرار بشان مدى حاجة الطالب لمواصلة الالتحاق بالأماكن الخاصة بهم.	3.878	1.121	77.56
12	نقص الآليات الواضحة لإحالة الطلبة للأماكن المناسبة لهم.	3.860	1.094	77.20
13	نقص المعرفة بالمشكلات التي أدت إلى إحالة الطالب إلا بعد قبوله	3.761	1.234	75.22

يتضح من الجدول (5) أن نتائج تحليل المحور الثالث محصورة بين متوسط حسابي مرتفع بلغ (4,261) بنسبة (85.22)، وبين متوسط حسابي منخفض بلغ (3,649) بنسبة (72.98) في مشكلات التشخيص المتعلقة بالإجراءات قبل التشخيص، وكان ترتيب العبارات من حيث حدة المشكلات كالاتي: (5، 2، 1، 6، 7، 10، 8، 4، 9، 11، 12، 13، 3). حيث تصدرت مشكلة (قيام معلم التعليم العام بترشيح الطلبة ممن لديهم مشكلات سلوكية، بطيء تعلم، مشاغب.... وغيرها)، المشكلات المتعلقة بإجراءات ما قبل التشخيص.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بالرجوع إلى مدى معرفة معلم الصف العادي بإجراءات الكشف والإحالة، فمعظم المعلمين يعتقدون بضرورة التخلص من الطلبة الذين يشكلون عائقاً أمام قيام المعلم بدوره داخل غرفة الصف، فمن وجهة نظرهم أن هؤلاء الطلبة يحرمون زملاءهم من الفائدة المرجوة من وجودهم في غرفة الصف، وذلك بما يقومون به من إزعاج وهروب بالإضافة إلى ضعف الجانب الأكاديمي، وليس لديهم المعرفة أنه لا علاقة لهؤلاء بغرف المصادر وما يقدم بها من برامج خاصة للطلبة ممن لديهم فعلاً صعوبات تعلم، وهذا الإجراء غير السليم، إذ سيحرم هؤلاء الطلبة الفائدة، وسيؤثر بشكل مباشر على دور اختصاصيي صعوبات التعلم، وسيهدر وقته وجهده، وسيحرم الطلبة الذين هم فعلاً لديهم صعوبات تعلم من الفائدة.

وتتضافر باقي المشكلات المذكورة أعلاه في إظهار الخلل في عملية التشخيص النابعة أصلاً من خلل إجراءات ما قبل التشخيص، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة القرني(2008) من حيث درجة ممارسة مدير المدرسة لدوره في توفير ما يلزم لاكتشاف الطلاب ذوي صعوبات التعلم، ودراسة بعيرات، زريقات (2012) من حيث ضرورة مشاركة الأسرة في عملية التشخيص، كما اتفقت مع دراسة (Bakker & Bosman , 2006) والتي ركزت على افتراض أن المعلمين في التعليم العام عندما يقومون بتحويل الطلبة من برامج التعليم العام إلى برامج التربية الخاصة لا يرتبط فقط بمستوى الصعوبة لديهم ولكن يرتبط بالمشكلات السلوكية للطالب.

المحور الرابع: مشكلات تتعلق بالطالب:

حيث يتضح من الجدول (6) أن نتائج تحليل المحور الرابع محصورة بين متوسط حسابي مرتفع بلغ (3.910) بنسبة (78.20) وبين متوسط حسابي منخفض بلغ (3.158) بنسبة (63.16)، وكان ترتيب العبارات من حيث حدة المشكلات كالاتي: (8، 13، 6، 11، 2، 5، 9، 7، 4، 3، 12، 1، 10) إذ تصدرت مشكلة (زيادة القلق والتوتر والخوف لدى الطلبة عند تحويلهم من الصف العادي إلى غرفة المصادر)، المشكلات المتعلقة بالطالب.

جدول (6) متوسط الاستجابة لكل مفردة والانحراف والنسبة المئوية، بالنسبة للمحور الرابع: مشكلات تتعلق بالطالب

الرقم	المفردة	م	ع	النسبة
1	امتناع الطالب عن تأدية اختبارات التشخيص.	3.176	1.566	63.52
2	نقص الجدية في التعامل مع المقاييس.	3.518	3.713	70.36
3	تظاهر الطالب بوجود مشكلة لديه.	3.234	1.294	64.68
4	وجود مشاكل سمعية أو بصرية لدى الطالب.	3.374	1.218	67.48
5	عدم تعاون الطالب مع اختصاصيي صعوبات التعلم.	3.509	1.290	70.18
6	شعور الطالب بالملل أثناء تطبيق المقياس.	3.545	1.509	70.90
7	عدم فهم الطالب لفقرات المقياس.	3.410	1.345	68.20
8	زيادة القلق والتوتر والخوف لدى الطلبة عند تحويلهم من الصف العادي إلى غرفة المصادر.	3.910	1.188	78.20
9	القصور في تنظيم جلسات التشخيص.	3.437	1.323	68.74
10	التغيب عن جلسات التشخيص.	3.158	1.384	63.16
11	تأثر الطلاب ببعضهم في الاختبارات الجمعية.	3.532	1.286	70.64
12	عدم إتمام الطالب لاختبارات التشخيص.	3.297	1.329	65.94
13	خوف الطالب من نظرة زملائه.	3.838	1.329	76.76

يفسر الباحث هذه النتيجة بالتركيز على نقطة مهمة جداً وهي إغفال المعلم والاختصاصي لعملية التهيئة للطالب وتزويده بالمعلومات عن وضعه الأكاديمي، وماهية غرفة صعوبات التعلم، وما سيقدم له فيها، ودور اختصاصيي صعوبات التعلم.

إن نقص هذه المعلومات لدى الطالب ينشئ لديه نوعاً من القلق والخوف والتردد في قبول عملية التحويل، وبالتالي سيؤثر هذا بشكل كبير على استجابة الطالب للمقاييس والاختبارات المقدمة له، مما يترتب عليه خلل في نتيجة التشخيص التي تقود إلى إصدار حكم خطأ على الطالب، أضف إلى ذلك أثر باقي المشكلات التي لا تقل أهمية في تشخيص الطالب، فعلى سبيل المثال: تأثر التشخيص بخوف الطالب من نظرة زملائه إليه، ونعتهم له بالمعاق بسبب تواجده في غرفة صعوبات التعلم، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (خليفه، الزيود، 2008) بوجود علاقة ارتباطية بين العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم وخصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وجاءت المشكلات المتعلقة بتشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالنسبة للاستبانة ككل على النحو الاتي كما يظهر في جدول (7).

جدول(7): متوسط الاستجابة لكل محور والانحراف والنسبة المئوية له .

الرقم	المحاور	عدد المفردات	م	ع	المتوسط الوزني
1	مشكلات تتعلق ببيئة التعلم.	13	46.959	13.103	3.612
2	مشكلات تتعلق بالمقاييس.	13	49.982	8.895	4.165
3	مشكلات تتعلق بالإجراءات.	13	51.554	12.738	3.966
4	مشكلات تتعلق بالطالب.	13	44.941	13.060	3.457
	الاستبانة ككل.	52	193.436	47.796	3.613

يتضح من الجدول (7) أن ترتيب المحاور تنازلياً تبعاً للمتوسطات الوزنية كان كالتالي: احتل المرتبة الأولى في المشكلات المحور الثاني (م= 4.165)، وهذه المشكلات تتعلق بالمقاييس، واحتل المرتبة الثانية في المشكلات المحور الثالث (م = 3.966) وهذا المحور يتعلق بالإجراءات قبل التشخيص، وأتى في المرتبة الثالثة المحور الأول(3.612)، والذى يتمثل ببيئة التعلم، وفى المرتبة الرابعة المحور الرابع (م= 3.457) والذى يتعلق بالطالب، وبالنظر للمتوسطات الوزنية لجميع محاور الاستبانة فإنها تتراوح ما بين (3.457-4.165)، وبالتالي فإن جميع القيم تزيد بوضوح عن المتوسط الفرضي (3) مما يوضح أن هذه المشكلات مجتمعة تمثل مشكلات حقيقية في تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وكذلك جاء المتوسط العام الوزني للاستبانة ككل 3.613 مما يعكس أهمية هذه المشكلات والتي تحتاج إلى جهود في تقديم حلول لها.

ومن خلال استعراض مجمل ما سبق تبرز المشكلات التي تصدرت كل محور من المحاور الأربعة التي تمت مناقشتها وهذه المشكلات هي:

- الأعداد الكبيرة للطلبة تشكل ضغطاً على المعلم عند تنفيذ البرامج التربوية والتعليمية.
- الاعتماد بشكل كبير على المقاييس غير الرسمية.
- قيام معلم التعليم العام بترشيح الطلبة ممن لديهم (مشكلات سلوكية، بطيء تعلم، مشاغب... وغيرهم).
- زيادة القلق والتوتر والخوف لدى الطالب عند تحويله من الصف العادي إلى غرفة المصادر.

وجميع هذه المشكلات تؤثر بشكل مباشر وحساس على تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم، مما قد ينجم عنه إصدار حكم خاطئ على الطالب سواء أكان بتأكيد وجود صعوبات تعلم أم نفيها. وفي كلتا الحالتين لم يكن التشخيص موضوعيا وصادقا، وهذا سيحرم الطفل من حقيقة ما سيقدم له.

الإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على:

- ما دور المؤهل في تقدير مشكلات التشخيص للطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحليل التباين بين مجموعات اختصاصيي صعوبات التعلم تبعاً للمؤهل في تحديد مشكلات التشخيص.

جدول (8): أداء اختصاصيي صعوبات التعلم في تقدير مشكلات التشخيص مصنفين تبعاً لمؤهلاتهم

المؤهل	العدد	م	ع
دبلوم متوسط	19	394.316	45.952
بكالوريوس	32	371.697	74.101
دراسات عليا	12	369.771	77.289
المجموع	63	373.104	73.076

جدول (9): تحليل التباين بين مجموعات اختصاصيي صعوبات التعلم تبعاً للمؤهل في تقدير مشكلات التشخيص.

	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	9507.746	2	4753.873	0.889	0.412 *غير دالة
داخل المجموعات	1170649	60	5345.429		
المجموع	1180157	62			

يتضح من الجدول (9) أنه لا توجد فروق بين الاختصاصيين في تقديرهم لمشكلات تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمؤهلاتهم، وهذا يرجع لطبيعة المشكلات إذ إنها مشكلات عامة وخارجة عن إطار كفاءة اختصاصيي صعوبات التعلم في العمل، وبالتالي ليس للمؤهل دور في تقدير هذه المشكلات. وجاءت هذه النتيجة موافقة لدراسة الحلو وفحجان (2013) من حيث عدم ظهور أثر للمؤهل، وخالفت نتيجة دراسة جيننجز (Jennings, 2009) من حيث أثر المؤهل العلمي.

الإجابة عن السؤال الثالث والذي ينص على:

- ما دور عدد سنوات الخبرة في تقدير مشكلات التشخيص للطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين كما هو موضح فيما يلي:

جدول (10): أداء فئات العينة تبعاً لسنوات الخبرة في تقدير مشكلات التشخيص.

سنوات الخبرة	العدد	م	ع
أقل من 5 سنوات	23	366.559	74.654
أكثر من 5 وأقل من 10سنوات	25	374.040	76.202
أكثر من 10 سنوات	15	377.848	69.087
المجموع	63	373.104	73.076

جدول (11): تحليل التباين لفئات الاختصاصيين تبعاً لسنوات الخبرة في تقدير مشكلات التشخيص.

	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	4756.795	2	2378.398	0.443	0.643 غير دالة
داخل المجموعات	1175400	60	5367.122		
المجموع	1180157	62			

يتضح من الجدول (11) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين فئات اختصاصيي صعوبات التعلم تبعاً لسنوات الخبرة في تقدير مشكلات تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ لأن هذه المشكلات مشكلات عامة يشعر بها جميع اختصاصيي صعوبات التعلم فلا يختلف فيها ذوو الخبرة الطويلة، أو حديثو العمل في مجال التربية الخاصة، وهذا ما يتفق مع نتائج السؤال الأول الذى وضح أن ترتيب المشكلات من حيث الأهمية، حيث احتل المرتبة الأولى في المشكلات المتعلقة بالمحور المتعلق بالمقاييس، واحتل المرتبة الثانية في مشكلات المحور المتعلق بإجراءات ما قبل التشخيص، وجاء في المرتبة الثالثة المحور المتعلق ببيئة التعلم، وفي المرتبة الرابعة المحور المتعلق بالطالب، وخالفت هذه النتيجة دراسة الحلو وفحجان (2013) التي أظهرت فروقاً دالة تعزى للخبرة. كذلك خالفت دراسة المرشدي (2008) التي أظهرت أن معلمي صعوبات التعلم ذوي سنوات الخبرة القليلة يواجهون مشكلات تعيق تعاملهم مع ذوي صعوبات التعلم.

عاشراً: توصيات الدراسة:

- ضرورة أن يقوم بعملية التشخيص فريق متعدد التخصصات.
- إعادة النظر في الأدوات المستخدمة للتشخيص، وإيجاد أدوات علمية حديثة تتمتع بدلالات صدق وثبات مناسبة.
- عقد دورات تعرف معلم التعليم العام

بإجراءات الكشف والإحالة الصحيحة.

- تهيئة الطالب لعملية التشخيص.
- تفعيل دور الأسرة في عملية التشخيص.

المصادر والمراجع

أولاً- المصادر والمراجع العربية:

البطاينة، أسامه والخطاطبة، عبدالمجيد والسبايلة، عبيد والرشدان، مالك (2015). صعوبات التعلم: النظرية والممارسة. ط7 عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

بعيرات، محمد أحمد، وزريقات، إبراهيم عبدالله. (2012). مستوى رضا أولياء الأمور عن دمج أطفالهم ذوي الصعوبات التعلمية في المدارس العادية وعلاقته بمتغير جنس الآباء والأمهات والمؤهل العلمي وعدد أفراد الأسرة. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية، 10(3)، 229-249.

الحلو، محمد وفائي وفحجان، سامي خليل. (2013). المشكلات التي تواجه معلمي التربية الخاصة بمدارس محافظات غزة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 21(3)، 1-39.

خليفه، بتول محي الدين والزيود، نادر فهمي. (2008). العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية وعلاقتها ببعض المتغيرات. المجلة العربية للتربية الخاصة، 12، 36-52.

الروسان، فاروق. (2001). سيكولوجية الأطفال غير العاديين. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الروسان، فاروق. (2009). أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الساكت، خولة. (2004). درجة التوافق في تشخيص صعوبات التعلم باستخدام مقاييس التقدير ومؤشر الفارق بين التحصيل الفعلي والمتوقع. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

العايد، واصف. (2003). مشكلات معلمي غرف مصادر المدرسة الأساسية. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.

العايد، واصف بن محمد. (2011). مدى رضى أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم عن الخدمات المقدمة لهم في غرف المصادر في مدينة عمان. مجلة العلوم الإدارية والإنسانية، كلية الآداب، جامعة المجمعة، 1، 32-48.

عبدالوهاب، عبدالناصر أنيس. (2003). الصعوبات الخاصة في التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية. الاسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

القرني، سالم. (2008). ممارسة مدير المدرسة الابتدائية لدوره في تحقيق أهداف برنامج صعوبات

التعلم، دراسة ميدانية من وجهة نظر المعلمين في منطقة مكة المكرمة. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

المرشدي، طارق بن منير. (2008). المشكلات التي تواجه معلمي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية ، جامعة أم القرى.

ثانياً- المصادر والمراجع الاجنبية:

References

Abdul Wahab, A. N. A. (2003). *Special difficulties in learning: The theoretical foundations and diagnostic* (*in Arabic*). Alexandria: Dar Al Wafaa to a minimum printing and publishing.

Al Ayed, w. (2003). *Teachers of the basic problems of the school rooms sources*(*in Arabic*). (Unpublished MA.). Amman Arab University for Graduate Studies, Amman, Jordan.

Al Ayed, w. (2011). Degree of satisfaction of parents of students with learning about the services provided to them in the sources in Amman rooms difficulties (*in Arabic*). *Journal of Administrative Sciences and Humanities, Faculty of Arts,Majmaah University, 1*, 32-48.

Al Garni, S. (2008). *Practicing the primary school manager to his role in achieving the objectives of the learning difficulties (A survey study from the point of view of the teachers in Makah al- mukharammah region)* (*in Arabic*). (Unpublished MA.). Umm Al-Qura University, Saudi Arabia.

Al Helo, M. w., & Vhjan, S. K. (2013). Problems faced by special education teachers in schools Gaza strip (*in Arabic*). *The Islamic University of Educational and Psychological Studies Journal, 21*(3), 1-39.

Al Mershedy, T. (2008). *The problems facing teachers of the students of specific learning difficulties* (*in Arabic*). (Unpublished MA.). Umm Al-Qura University, of Saudi Arabia.

Al Rousan, F. (2001). *The psychology of exceptional children* (*in Arabic*). Amman: Dar Al feker for printing, publishing and distribution.

Al Rousan, F. (2009). *Measurement and diagnosis in special education methods* (*in Arabic*). Amman: Dar Al feker for printing, publishing and distribution.

Al Saket, K. (2004). *Degree of consensus in the diagnosis of learning difficulties using the estimate and the index difference between the actual collection and expected standards* (*in Arabic*). (Unpublished PhD). Amman Arab University for Graduate Studies, Amman, Jordan.

American Institution for Research. (2002). *Specific learning disabilities-finding common ground. A report developed by the ten organizations participating in the learning disabilities roundtable* (*in Arabic*). Retrieved from http://www.eric.ed.gov.com

Baarat, M. A., & Zureikat, I. A. (2012). Level of satisfaction of parents for their children integrate people with learning difficulties in mainstream schools and its relation to variable sex parents and educational qualification and the number of family members (*in Arabic*). *Journal of Educational Arab Universities Union, 10*(3), 229-249.

Bakker, J. T. A., & Bosman, A. M. T. (2006). Teachers' perceptions of remediation possibilities of Dutch students in special education. *British Journal of Educational Psychology, 76*(4), 745-759.

Bataynh ,O, & Khatatbh, A , & Sabailh, A, & Rashdan, M .(2015). *Learning disabilities: Theory and practice* (*in Arabic*). Amman: Dar Al Misarh for publication and distribution.

Gadour, A. (2006). Libyan children's views on the importance of school factors, which contributed to their emotional and behavioral difficulties. *School Psychology International, 27*(2), 171-191.

Grossman, H. (2005). The case for individualizing behavior management approaches in inclusive classrooms. *Emotional & Behavioral Difficulties, 10*(1), 17-32.

Jennings, J. (2009). Problems facing teachers-towards a better policies, *Journal of Educational Psychology*,. Jersey . Englewood Cliffs : Prentice-Hall.

Khalifa, B. M., & Al- Zayoud, N. F. (2008). The factors related to learning disability at the stage of primary school and its relation to the characteristics of learning disability students (as perceived by instructors) (*in Arabic*). *The Arab Journal of Special Education, 12*, 36-52.

Lerner, J. (2003). *learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies* (8th ed.). Boston, MA. USA: Houghton Mifflin.

McNamara, J., & Wong, B. (2003). Memory for every day information in students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 36*(5), 394-413.

Samuelsson, S., & Lundberg, I. (2005). The impact of environmental factors on components of reading and dyslexia. *Annals of Dyslexia, 53*, 201-217.

Wanzek, J., Vaughn, S., Kim, A., & Cavanaugh, C. L. (2006). The effects of reading interventions on social outcomes for elementary students with reading difficulties. *A Synthesis Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties, 22*(2), 121-138.

الاكتئاب وعلاقته بفعالية الذات والغضب لدى المسنين المودعين بمؤسسات ودور الرعاية الاجتماعية في المملكة العربية السعودية

سعد بن عبدالله المشوح (*)

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

(قدم للنشر في 20/ 2/ 1437 هـ؛ وقبل للنشر في 20/ 5/ 1437 هـ)

ملخص البحث: هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الاكتئاب وفعالية الذات والغضب لدى المسنين المودعين بمؤسسات الرعاية الاجتماعية في المملكة العربية السعودية، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي لمتغيرات الدراسة، وقد استخدم الباحث الصورة المختصرة لمقياس الاكتئاب للمسنين Geriatric Depression Scale–short form من إعداد ياسفاج وآخرين (Yesavage et al., 1984) ترجمة الجندي(2008)، ومقياس فعالية الذات إعداد الباحث، واستبيان الغضب إعداد فايد(2007). وقد اشتمل مجتمع الدراسة الكلي على المسنين المودعين في مؤسسات ودور الرعاية الاجتماعية، (ن=486) مسناً ومسنة موزعين على (12) داراً ومؤسسة للرعاية الاجتماعية في مختلف المناطق. وقد أظهرت نتائج الدراسة: وجود ارتباط موجب جوهري عند مستوى 0.01 بين الاكتئاب وكل من فعالية الذات (0.31**)، والغضب (0.28 **). كما أظهرت النتائج أنه توجد قدرة تنبؤية لكل من فعالية الذات والغضب على وجود الاكتئاب لدى المسنين. وقد خلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات والمقترحات لدراسات مستقبلية لمتغيرات أخرى لدى المسنين في المملكة العربية السعودية.

الكلمات المفتاحية: المسنين، الاكتئاب، فعالية الذات، الغضب، مؤسسات الرعاية الاجتماعية.

*****

The Relationship between Depression, Self-Efficacy and Anger, among the Elderly Living in Homecare Institutions in Saudi Arabia

Saad Almoshawah (*)

Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

(Received 2/12/2015; accepted 29/2/2016)

Abstract: The current study examined the relationship between depression, self-efficacy and anger among the elderly living in homecare institutions in Saudi Arabia. The study used three instruments: Geriatric Depression Scale–Short Form (Yesavage et al., 1984), Self-Efficacy Scale and Anger Scale (Faid, 2007). The target study subjects were the elderly living in homecare institutions (n=486). A linear regression was conducted to examine the correlation between depression, self-efficacy and anger; the results showed positive correlations between depression and self-efficacy (**0.31), depression and anger (**0.28), and self-efficacy and anger (**0.46). In conclusion, the results highlight the importance of assessment and treatment of internalizing depression in elderly living in homecare institutions and the vital importance of the role of the ministry of social affairs in enhancing of quality of care of elderly living in homecare institution in Saudi Arabia.

Key Words: Elderly, Depression, Self-efficacy, Anger, Homecare institution.



DOI:10.12816/0023165

(*) **Corresponding Author:**

Associate Professor of Health Psychology, Psychology Department, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, P.O. Box 47146, Postal Code: 11552 Riyadh, Saudi Arabia.

(*) **للمراسلة:**

أستاذ الصحة النفسية المشارك، قسم علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الأمام محمد بن سعود الاسلامية، ص.ب. 47146، الرمز البريدي: 11552 الرياض، المملكة العربية السعودية.

e-mail: moshawah@hotmail.com

المقدمة

تعد مرحلة الشـــيخوخة من المراحل العمرية الحرجة، وذلك نتيجة لما يمر به المسنون من أزمات نفسية واجتماعية وثقافية، تؤدي في الغالب إلى تدهور في العلاقات الاجتماعية وتقلصها، وعدم القدرة على التكيف والاندماج النفسي والاجتماعي، وقد حاولت الدراسات النفسية التطبيقية دراسة الأسس النفسية للنمو عند المسنين وتأثير هذه الحاجات على قدرتهم على التعايش في البيئات التي ينتمون إليها سواء داخل الوسط الاجتماعي أو الأسري أو داخل المؤسسات والدور الإيوائية، والتي تقدم العون والمساعدة والمساندة للمسنين. وتتصف تلك المرحلة بتدني في الجوانب المعرفية والذهنية ومستوى الصحة العامة، مع ظهور الأعراض النفسية التي تتمثل بالقلق، والاكتئاب، والخوف من الموت (Cicirell, 2002; Field, 2000). وقد أشارت منظمة الصحة العالمية في تقريرها السنوي إلى ارتفاع أعداد المسنين سنويا، حيث بلغ المسنون في المجتمعات الصناعية 65٪ من نسبة تعداد السكان، ويعد العامل الثقافي والصحي والاقتصادي والمادي من أهم الأسباب التي تؤدي إلى ارتفاع الأعمار بالمجتمعات الصناعية (WHO, 2015)، وقد أشارت الإحصاءات في المملكة العربية السعودية إلى تزايد أعداد المسنين خلال الفترة بين 1985 إلى عام 2015م، حيث بلغت نسبة المسنين الذكور بالنسبة للسكان أكثر من 11٪، بينما بلغت نسبة المسنات من الإناث 7٪ من الإناث بالمجتمع السعودي، ويتركز معظم المسنين بالمدن الرئيسة الكبرى، وذلك نتيجة توفر الخدمات الصحية والاجتماعية وتوفر الموارد الاقتصادية الأكثر توفراً بالنسبة للمسنين (مصلحة الإحصاءات العامة،2015م). وتعد التغيرات النفسية والاجتماعية من أبرز الموضوعات التي تتناولها الدراسات النفسية التطبيقية للمسنين في المملكة العربية السعودية والوطن العربي، فقد أشارت العديد من الدراسات إلى تأثير العوامل الاجتماعية، والإحساس بالعزلة والانطواء على المسنين وارتفاع نسبة الإصابة بالاكتئاب وقلق الموت، بالإضافة إلى شيوع الاتجاهات الاجتماعية السلبية نحو المسنين، والشعور بالوحدة النفسية وانخفاض فعالية الذات واليأس (سليمان وعبدالله، 1996؛ مبروك، 2003؛ العبيدي، 2003؛ الجندي، 2008؛ الغريب، 2009، المشوح، 2011)، ونظراً لأن مرحلة الشيخوخة تتصف بانحدار وتدهور في القدرات الجسمية للمسنين فقد يصاحب هذا التدهور الشعور بانخفاض تقدير الذات وعدم القدرة على مواجهة صورة الذات والإحساس بالعجز والتدهور الشديد، والذي يؤدي بدوره إلى الشعور بالاكتئاب والحزن والانعزال النفسي والاجتماعي (Cicirelli, 2002).

ويعد ظهور الأعراض الاكتئابية لدى المسنين

المودعين في مؤسسات الرعاية والدور الإيوائية الخاصة من أبرز العلامات الرئيسية لتدهور مستوى التكيف وانخفاض الرغبة في الحياة، حيث تظهر حالة مزاجية سلبية لدى المسنين مع تقدم العمر ترتبط بعدد من الأعراض والخبرات وجملة من الأعراض الطبية الأخرى، حيث يسيطر الصراع الوجداني (التناقض بين الحب والكراهية) على مشاعر المسنين مع انخفاض مستمر لفعالية الذات وتكرار الغضب وعدم القدرة على السيطرة على الانفعالات الذي يستتبعه حالة من التأخر النفسي البدني Jeffrey, Lieberman and Mario, (2008). ويرى كوفاكس ومونلر وزيفرت Kovacs, Molnar, Szeifert (2011) أن الاكتئاب خبرة وجدانية ذاتية تعبر عن اضطراب، وتتمثل أعراضه في الحزن، والتشاؤم، وفقدان الاهتمام، واللامبالاة، والشعور بالفشل، وعدم الرضا، والرغبة في إيذاء الذات، والتردد، والإرهاق، وفقدان الشهية، والشعور بالذنب، واحتقار الذات، وبطء الاستجابة، وعدم القدرة على بذل أي جهد، ووفقاً لدليل التشخيص الإحصائي الخامس (DSM-5 ,2014) أن أكثر الاعراض انتشاراً وشدة بين المسنين هي نوبات عسر المزاج Dysthymic disorder، والذي يظهر على شكل مزاج مكتئب مزمن ومستمر معظم أوقات اليوم، وفي غالب الأيام، ويظل ذلك على مدى لا يقل عن عامين، وتتصف فترات المزاج المكتئب بظهور عرضين رئيسين على الأقل، هما: فقدان أو زيادة في الشهية، وفقدان أو زيادة في النوم، يصاحبه نقص الطاقة والشعور السريع بالتعب، وانخفاض تقدير الذات، وظهور مشاعر اليأس، ونقص التركيز وصعوبة اتخاذ القرارات. وقد تعددت النظريات المفسرة للاكتئاب تبعاً لتعدد المذاهب الفلسفية والمنطلقات النظرية لأصحابها، ولهذا يرى الباحث أنه على اختلاف هذه الرؤى إلا أنها جميعاً تمثل اتجاهين أساسيين هما: الاتجاه البيولوجي، والاتجاه النفسي، حيث يشير الاتجاه البيولوجي Biological Approach إلى أن الاكتئاب بوصفه اضطرابا وظيفيا يحدث نتيجة لعوامل وراثية، أو اختلال في التنظيم البيوكيميائي والهرموني، في حين يركز الاتجاه النفسي Psychological Approach على العوامل البيئية الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد، والتي ينظر إليها على أنها السبب الرئيسي في نشأة وتطور المرض النفسي، ويمثل هذا المدخل نظرية التحليل النفسي، والنظرية السلوكية، والنظرية المعرفية، والمذهب الإنساني، وعلى الرغم من الجهود التي بذلت من قبل الباحثين، والعلماء في مجال علم النفس، والصحة النفسية على مدى سنوات للتوصل إلى اتفاق في الرأي بشأن تحديد مفهوم فعالية الذات، إلا أنه ما زال هناك صعوبة في تحديد هذا المفهوم تحديدًا قطعيًا، ولكنهم اتفقوا على أن فعالية الذات مفهوم هام في الحياة الإنسانية، كونه عاملاً محورياً ترتكز عليه جوانب الحياة اليومية بشكل

مباشر، في حين أن انخفاض فعالية الذات للفرد يعد أحد المؤشرات على وجود اختلال في التكيف. ويرى كوهين وستيفكوك ووليامز (Cohen, Steveocok & Willaims, 2008) أن فعالية الذات (ميكانزيم) ينشأ من خلال تفاعل الفرد مع البيئة واستخدامه لإمكانياته المعرفية، ومهاراته الاجتماعية والسلوكية، وهي تعكس ثقة الفرد بنفسه وقدرته على النجاح في أداء المهمة. وتشير النظرية المعرفية إلى أن الأداء الإنساني يمكن أن يفسر من خلال البناءات المعرفية، والعلاقات الاجتماعية والشخصية، حيث يوجد نوعان من التوقعات يرتبطان بنظرية فعالية الذات وهما: التوقعات الخاصة بفعالية الذات، والتوقعات المتعلقة بالنتائج حيث تشير التوقعات المرتبطة بفعالية الذات إلى إدراك الفرد وتنبئه بقدرته على القيام بسلوك محدد، أما التوقعات الخاصة بالنتائج فتركز على أن الاعتقاد بأن النتائج يمكن أن تنشأ من الانخراط في سلوك محدد، وتظهر العلاقة بوضوح بين توقعات النتائج وتحديد السلوك المناسب للقيام بمهمة معينة سميث وسوليدي (Smith & Soliday (2001. وتؤدي الانفعالات دوراً بارزاً في حياة الإنسان مثل الغضب والخوف والحزن، إلا أنها تعد بمثابة مرحلة حقيقية للتعبير عن المشاعر الحالية والحقيقية للفرد والتي بدورها يمكنها التنبؤ بمستوى تأثير تلك الانفعالات عليه (القرشي، 1997).

وقد أشار فايد (2007) إلى أن الآثار الإيجابية للغضب ترتبط بالأمل والراحة النفسية في حين أن الآثار السلبية للغضب ترتبط بالاكتئاب وظهور أعراض الاضطرابات السيكوسوماتية (نفسجسمية)، والتي تكون عادة مرتبطة بفترات زمنية طويلة ويصاحبها القلق وانخفاض تقدير الذات. كما فرق سبيلبيرجر وريتشسور وسيدمان (1995) Spielberger, Reheisor & Sydeman بين العدائية والغضب والعدوان، حيث تم وصف الغضب Anger بأنه حالة انفعالية سريعة، ويأخذ أشكالاً متعددة من السلوك اللفظي إلى مستوى متقدم من الاعتداء والتهجم على الآخرين، في حين تعرف العدائية Hostility بأنها الجانب الوجداني للغضب والتي تحمل معتقدات وأفكاراً متراكمة تجاه جماعة أو أقلية أو أشخاص وغالباً ما تكون على فترات زمنية متباعدة وترتبط بإلقاء اللوم على الآخرين والاستياء ومحاولات الانتقام. أما العدوان Aggressiveness فيعد من المصطلحات المرتبطة بالغضب ولكنه يرتبط بالميل إلى القيام بسلوك مؤذٍ للطرف الآخر، كما أورد الخضر (2004) أن مصطلح العنف Violence مرتبط بمصطلحات الغضب والعدائية والعدوان والعنف يمثل مرحلة متقدمة من العدوان سواء من حيث الشدة أو ردة الفعل تجاه الآخرين، وعادة ما يتمثل في الإيذاء الجسدي للطرف الآخر.

وقد صنف ديفيدسون وماك جريغور وستر وماك لين (2000) Davidison, MacGergore, Stuhr & MacLean الغضب إلى نوعين رئيسيين هما: الغضب البناء أو النافع والغضب الضار، كما ميز سبيلبيرجر (1996) Spielbreger بين الغضب كسمة، والغضب كحالة، وقد اقترح ثلاث طرق رئيسية للتعبير عن الغضب هي: الضبط، والقمع، والإظهار. أما سمة الغضب فتشير إلى التعبير عن تكرار تعرض الفرد لحالة الغضب، أو الميل لحالة الغضب بشكل متكرر فهي بذلك تشير إلى بعد ثابت في الشخصية يتمحور حول الميل نحو تكرار الغضب وبشدة أعلى. وقد أشار عدد من الباحثين مثل القرشي (1997م)؛ وماغن وبيكلز ورو وكوستيلو وانجولد (2000) Maughan, Pickles, Rowe Costello & Angold إلى أن قمع الغضب يكون داخلياً وإخفاء المشاعر المرتبطة به وعدم ظهورها أمام الآخرين في حين أن إظهار الغضب يكون بتوجيه المشاعر خارجيا أمام الآخرين لفظياً وسلوكياً (بدنياً)، أما ضبط الغضب فهو عملية معرفية سلوكية يقوم بها الفرد بناء على ما لديه من قدرات تعليمية وموقفية في السيطرة على مشاعره الغاضبة تجاه المواقف التي تصادفه في حياته اليومية. وهو امتداد لما أشار إليه سبيلبرجر وآخرون (1995) Spielbreger *et al.,* لتصنيف الغضب إلى ثلاثة أنواع رئيسية، وهي: الغضب الخارجيAnger-out حيث يشير إلى التعبير عن الغضب بشكل صريح وموجه، ويأخذ صوراً عدوانية وسلبية تجاه الفرد والآخرين، والغضب الداخلي Anger-in والذي يشير إلى الخبرات الذاتية للغضب والتعبير عنه عن طريق قمع الغضب وإخفاء المشاعر المرتبطة به أمام الآخرين، وأخيراً التحكم في الغضب Anger- control ويشير إلى السيطرة على مواقف الغضب والتعبير عنها بصورة أكثر عقلانية وهدوء.

وتشير الدراسات الحقلية في مجال الصحة النفسية إلى ارتفاع نسبة الاكتئاب والغضب وانخفاض فعالية الذات لدى المسنين المودعين بالمؤسسات التي تقدم الرعاية والخدمات النفسية والاجتماعية (هاليت، Halit, 2014) حيث تتأثر الحالة الصحية والنفسية بشكل عام لدى المسنين المودعين بالمؤسسات الإيوائية ولنفس الاتجاه نحو تأثير ذلك الارتباط أشارت دراسة كلٍ من كوك وباترسون (2013) Cook & Petersen ودراسة برجديل وجوستافسن (2007) Bergdahl & Gustafson إلى ارتباط كلٍ من الاكتئاب وفعالية الذات بالغضب لدى المسنين، كما أظهرت النتائج انخفاض تقدير الذات وإلى ارتفاع مؤشرات الاكتئاب وعدم القدرة على مواجهة المشكلات لدى المسنين المودعين بمؤسسات الرعاية، كما أظهرت دراسة كيفن وديفيد (2014) Keven & Daived أن هناك ارتباطاً بين ارتفاع الاكتئاب لدى المسنين وانخفاض الفعالية الذاتية وعدم القدرة على التعبير عن الغضب وقمعه، كما

أظهرت الدراسة أن هناك فروقاً بين درجات المسنين على مقياس الاكتئاب للمسنين تعود لمتغيرات العمر والمستوى التعليمي ومدة المكوث بمؤسسات ودور الرعاية. في حين أشارت دراسة فورسال (2013) Forsell إلى الارتباط العكسي بين الاكتئاب وفعالية الذات لدى المودعين بالمؤسسات الإيوائية. وفي الولايات المتحدة الأمريكية أشارت دراسة كوينج وبلازر (2013) Koenig & Blazer ودراسة ميدن وبترسون (2002) Maiden & Peterson إلى وجود ارتباط بين الشعور بالاكتئاب وانخفاض فعالية الذات، والشعور بالغضب لدى المسنين في مؤسسات الرعاية الصحية، كما أظهرت الدراسة إلى وجود علاقة بين الاكتئاب وسنوات البقاء في المؤسسات العلاجية والإيوائية، في حين لم تظهر الدراسة وجود فروق بين الذكور والإناث على مقياس الاكتئاب. في حين أشارت دراسة بكمان وسميث وتيبرج (2014) Beckman, Smith & Tilburg في بريطانيا إلى أثر الرعاية الاجتماعية للمسنين في خفض الاكتئاب وارتفاع فعالية الذات والتفاؤل والتشاؤم، إذ أظهرت الدراسة أن البقاء في المؤسسات الإيوائية يزيد من ارتفاع الاكتئاب لدى المسنين وأنه لا يوجد فروق بين المسنين الذكور والإناث في مستوى الاكتئاب.

مشكلة الدراسة:

تعد مرحلة الشيخوخة من المراحل العمرية التي تتأكد فيها حالة الصحة النفسية سلباً وإيجاباً بصورة واضحة. وقد أشار حسين (1992) أن أهم المتغيرات التي ترتبط بمرحلة الشيخوخة هي المتغيرات النفسية من حيث التمركز حول الذات، والانقطاع عن الحياة المجتمعية، والعناد والتمسك بالتقاليد والعادات والميل إلى المديح والإطراء خاصة فيما يتعلق بهذه التقاليد. كما وجد وليم وشيري (2004) William & Chery أن كثيراً من المسنين حينما يشعرون بتدهور في مستوى قدرتهم النفسية على التكيف، وحينما يشعرون بالاكتئاب والانطواء فإنهم يلجؤون إلى الهروب من الأوساط التي يعيشون فيها كأسلوب للتكيف النفسي والاجتماعي، ويسعى الكثير من دول العالم إلى تقديم الرعاية النفسية والاجتماعية للمسنين من خلال مؤسسات متخصصة، وقد عمدت وزارة الشؤون الاجتماعية في المملكة العربية السعودية إلى إنشاء العديد من الدور الإيوائية التي وصلت إلى اثنتي عشرة داراً للمسنين والمسنات، حيث تقدم الرعاية الصحية والنفسية والاجتماعية للمسنين والمسنات الذين لا عائل لهم ولا يستطيعون رعاية أنفسهم أو الذين تحيط بهم ظروف اقتصادية شديدة لا تسمح ببقائهم وسط أسرهم (وزارة الشؤون الاجتماعية، 2014). ونتيجة لتقديم الخدمات للمسنين فقد اهتمت تلك الدور برعاية المسنين رعاية نفسية واجتماعية وتقديم الخدمات التي تساعدهم على التكيف، بالإضافة إلى

الخدمات الإيوائية التي تشمل السكن والخدمات الاجتماعية والرعاية الطبية لمن لا يجدون عائلاً لهم (السدحان، 2001)، إلا أن تقرير وزارة الشؤون الاجتماعية السنوي لعام (2013) أشار إلى تدهور المهارات الاجتماعية والقدرة على التكيف والرغبة في الحياة بين المسنين والمسنات المودعين بمؤسسات الرعاية الاجتماعية في المملكة العربية السعودية، وأشار إلى عدم القدرة على التشخيص الحقيقي لأبرز المشكلات التي يعاني منها المسنون والمسنات المودعون بمؤسسات الرعاية الاجتماعية في المملكة العربية السعودية. ولم يوجد حسب علم الباحث رصد علمي لمشكلات المسنين نفسياً المودعين في مؤسسات الرعاية الاجتماعية في المملكة العربية السعودية من حيث مستوى الصحة النفسية والقدرة على تقبل المرحلة العمرية الحالية ومدى قدرة المجتمع على إدراك التغيرات النفسية التي تعتريهم أثناء بقائهم في المؤسسات الإيوائية. ومن خلال ما سبق فإن الدراسة الحالية تحاول الإجابة على تساؤل رئيسي يتمثل فيما يلي: **ما العلاقة بين الاكتئاب وفعالية الذات والغضب لدى المسنين المودعين بمؤسسات ودور الرعاية الاجتماعية في المملكة العربية السعودية؟.**

أهمية الدراسة:

أهمية الدراسة الحالية تتمثل في أهمية متغيراتها البيولوجية والنفسية والاجتماعية التي يتعرض لها المسنون، وتتضمن هذه الأهمية جانبين:

الأهمية النظرية:

الإغفال التام –في حدود علم الباحث– الذي يعانيه المسنون في مجال الصحة النفسية بالنسبة للمتغيرات التي يتم دراستها، إذ إن معظم الدراسات النفسية في الوطن العربي والمملكة العربية السعودية بالذات اهتمت بمتغيرات الصحة النفسية لدى الشباب، بينما دراسات المسنين في معظمها ركزت على مشكلاتهم واحتياجاتهم الاجتماعية والصحية والاقتصادية، فهناك ندرة للدراسات التي تتناول مستويات الصحة النفسية ومدى التكيف النفسي للمسنين.

الأهمية التطبيقية:

تتمثل الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في الإمكانيات الواسعة في توظيفها لمساعدة المهتمين في مجال دراسة المسنين من الناحية النفسية والاجتماعية سواء من حيث إمكانية الاستفادة من نتائجها أو الأدوات المستخدمة فيها للتعرف على تأثير المتغيرات المرتبطة بمرحلة الشيخوخة ومدى قدرة المسنين على التلاؤم والتوافق وسط البيئات العربية التي يعيشون فيها. وسوف تسهم الدراسة الحالية - بمشيئة الله تعالى - في رفع مستوى الوعي النفسي والاجتماعي لرعاية المسنين في مختلف القطاعات التي تهتم برعاية المسنين مثل وزارة الشؤون الاجتماعية، ووزارة

الصحة والجمعيات والهيئات العلمية والتطوعية الخاصة بالمسنين.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الاكتئاب وفعالية الذات والغضب لدى المسنين المودعين بمؤسسات ودور الرعاية الاجتماعية في المملكة العربية السعودية. كما تهدف إلى التعرف على القدرة التنبئية لكل من فعالية الذات والغضب بالاكتئاب والفروق بين المسنين الذكور والإناث تبعاً لسنوات البقاء بمؤسسات ودور الرعاية الاجتماعية في المملكة العربية السعودية.

فروض الدراسة:

1 -توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاكتئاب وفعالية الذات والغضب لدى المسنين بمؤسسات ودور الرعاية الاجتماعية في المملكة العربية السعودية.

2 -توجد قدرة تنبئية لكل من فعالية الذات والغضب بالاكتئاب لدى المسنين بمؤسسات ودور الرعاية الاجتماعية في المملكة العربية السعودية.

3 -توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات الذكور والإناث من المسنين بمؤسسات ودور الرعاية الاجتماعية في المملكة العربية السعودية في كل من الاكتئاب وفعالية الذات والغضب.

4 -توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة من المسنين والمسنات على كلٍ من مقياس الاكتئاب، مقياس فعالية الذات ومقياس الغضب وفقاً لمتغير سنوات البقاء في المؤسسة الإيوائية.

حدود الدراسة:

- **الحدود المكانية:** مؤسسات الرعاية الاجتماعية التابعة لوزارة الشؤون الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية

- **الحدود البشرية:** المسنون والمسنات من نزلاء مؤسسات الرعاية الاجتماعية في مختلف مدن المملكة العربية السعودية وقت تطبيق الدراسة.

- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق أداوت الدراسة على عينة الدراسة في المدة من 1/ 6/ 2014م وحتى 20/ 8/ 2015م. وقد استغرقت الدراسة هذه المدة نظراً لصعوبة الوصول إلى مجتمع الدراسة الحالية، خصوصاً الإناث وذلك بسبب خصائص المجتمع السعودي الدينية والثقافية ومراعاة الباحث للمعايير الأخلاقية والاجتماعية المتصلة بذلك.

مصطلحات الدراسة:

مفهوم المسنين Elderly People:

تعرف لائحة دور الرعاية الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية المسن بأنه: "كل فرد أصبح عاجزاً

عن رعاية وخدمة نفسه أثر تقدمه في العمر وليس بسبب إعاقة أو شبهها" (السدحان، 1418 هـ، ص14). ويرى الباحث أن معظم التعاريف العلمية الدارجة تتناول الانخفاض في القدرات والصحة البيولوجية والنفسية والاجتماعية التي تكون عادة مصحوبة بتغيرات حادة على المستوى الذاتي والاجتماعي، والتي تؤثر على التوافق النفسي والاجتماعي. والتعريف الإجرائي لكبير السن في الدراسة الحالية هو: الفرد البالغ من العمر أكثر من ستين عاماً، من الذكور والإناث ويقيم بمدينة الرياض، ويحمل الجنسية السعودية.

الاكتئاب Depression:

يشير مصطلح الاكتئاب إلى خبرات وجدانية ذاتية تظهر في أعراض الحزن، والانطواء والكآبة، والتشاؤم، والشعور بالفشل، وعدم الرضا، والشعور بالذنب، وكراهية الذات، وإيذاء الذات، والانسحاب الاجتماعي، والتردد، وتغير وتشويه صورة الذات، واضطرابات في النوم، وظهور علامات التعب والإعياء، مع فقدان مستمر للشهية (Whitfield & Davidson, 2008)، ويعرف الاكتئاب إجرائياً في الدراسة الحالية أنه الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة من المسنين على مقياس اكتئاب الشيخوخة (ياسفاج وشيخ، Yesavage & Sheikh,1986) مقياس الاكتئاب للمسنين الصورة المختصرة Geriatric Depression Scale –short form تعريب الجندي (2008).

فعالية الذات Self-Efficacy:

يتحدد مفهوم فعالية الذات بأنها الرغبة في ابتداء السلوك والمبادرة به والقدرة على الأداء، والرضا عن بذل المجهود في إكمال السلوك، والمثابرة في مواجهة المحن، أو الشدائد وتحقيق أكبر قدر من النتائج المرغوب بها من خلال عمليات معرفية ترتبط بشعور الفرد بالقدرة على الإنجاز، والتوقع، والمواجهة للعقبات والشدائد (كوهين وآخرون، Cohen, 2008 et al.,). ويعرف الباحث فعالية الذات إجرائياً بأنها الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة من المسنين المودعين بمؤسسات الرعاية الاجتماعية في المملكة العربية السعودية على المقياس العام لفعالية الذات من إعداد الباحث.

الغضب Anger:

يعد مصطلح الغضب من المصطلحات النفسية التي تناولها العديد من الباحثين والتي تناولت محددات متعددة، ومتنوعة، وترتبط بأطر نظرية معقدة ومختلفة، فقد أوجد بعض الباحثين ارتباطاً بين العدوان والغضب، وتناولت نظريات أخرى العلاقة بين الغضب كسمة، والغضب كحالة، وقد اتفقت معظم التعريفات حول الغضب بأنه حالة فورية تتميز بالانفعال وعدم القدرة على السيطرة على الانفعالات،

وقد عرف ماجن وآخرون (Maughan, et al., 2000) الغضب بأنه استجابة انفعالية شديدة، وتكون بطريقة عدائية وواضحة تحمل صوراً سلوكية لفظية ومعرفية، ويستخدمها الفرد للتعبير عن مشاعره تجاه موقف معين. ويعرف الغضب إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة من المسنين المودعين بمؤسسات الرعاية الاجتماعية في المملكة العربية السعودية على استبيان الغضب لفايد (2007).

إجراءات الدراسة:

وتشمل ما يلي:

أولاً– منهج الدراسة:

المنهج هو الإطار العام الموجه للدراسة، وأحد الأركان الأساسية في الدراسات النفسية والعلوم الاجتماعية، وهو الذي من خلاله تتجه الدراسة وتتحد وفق أسلوب علمي متقن. وتم استخدام منهج المسح والحصر الشامل لمجتمع الدراسة، كما اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي لمتغيرات الدراسة لكونها دراسة تحليلية لفروض محددة، حيث يرى الباحث بعد الاطلاع على مناهج البحث أن هذا المنهج مناسب للدراسة الحالية.

ثانياً– مجتمع وعينة الدراسة:

اشتمل مجتمع الدراسة الكلي المسنين المودعين بمؤسسات الرعاية بالمملكة العربية السعودية، ووفق إحصاءات وزارة الشؤون الاجتماعية لعام 2015، يبلغ العدد الكلي للمسنين890 مسناً ومسنة، تشكل نسبة الذكور منهم 602 بنسبة مئوية 68٪ من المودعين بمؤسسات الرعاية الاجتماعية في المملكة العربية السعودية، ونسبة الإناث 288 من المسنات بما يمثل 32٪، من السعوديين والسعوديات والذين تزيد أعمارهم عن ستين عاماً، وقد تم اختيار المجتمع الكلي للدراسة بالطريقة القصدية (العمدية) وعينة الدراسة تمثل المجتمع الحقيقي للدراسة، حيث قام الباحث بحصر جميع مؤسسات ودور رعاية المسنين في المملكة العربية السعودية، ثم تحديد المجتمع الكلي لكل دار أو مؤسسة وتم اختيارهم عمدياً وبشكل مباشر والتواصل معهم عن طريق ارسال جميع أدوات الدراسة. حيث بلغ حجم مجتمع الدراسة بعد استرداد جميع بيانات ومقاييس الدراسة 486 مسناً ومسنة موزعين على 12 مؤسسة وداراً للرعاية الاجتماعية للمسنين في مختلف مناطق المملكة العربية السعودية، وهي منطقة الرياض (دار الرعاية الاجتماعية للمسنين بالرياض، دار الرعاية الاجتماعية للمسنات بالرياض، دار الرعاية الاجتماعية بوادي الدواسر)، منطقة مكة المكرمة (دار الرعاية الاجتماعية بمكة المكرمة، دار الرعاية الاجتماعية بالطائف)، منطقة المدينة المنورة (دار الرعاية الاجتماعية بالمدينة المنورة) المنطقة الشرقية

(دار الرعاية الاجتماعية بالدمام)، منطقة عسير (دار الرعاية الاجتماعية بأبها)، منطقة القصيم (دار الرعاية الاجتماعية بعنيزة، قسم الرعاية الاجتماعية بمركز التأهيل بالرس "نساء")، منطقة الجوف (دار الرعاية الاجتماعية بالجوف)، منطقة جازان (قسم الرعاية الاجتماعية بمركز التأهيل بجازان). وقد استعان الباحث بعدد من الأخصائيين والأخصائيات النفسيين الذين يعملون بدور الرعاية الاجتماعية، حيث تم مقابلتهم وشرح الدراسة وأهدافها وتدريبهم على كيفية تطبيق أدواتها ومقاييسها والتواصل معهم هاتفياً وعن طريق البريد الإلكتروني، كما تم الالتزام بالمعايير الأخلاقية للبحث العلمي أثناء تطبيق الدراسة من حيث الالتزام بالسرية. ونظراً لعدم قدرة بعض المسنين والمسنات على ملء بيانات المقاييس نتيجة لعدم القدرة على القراءة والكتابة، أو لوجود أمراض صحية مزمنة لديهم مثل حالات الخرف الحاد، أو الانتقال للمستشفيات الطبية والصحية لتلقي العناية والرعاية الطبية، أو لخروجهم لقضاء فترة إجازات مع أسرهم أو أقاربهم فقد اكتفى الباحث بما تم استعادته من أدوات الدراسة حيث بلغت (486) استمارة لأدوات الدراسة تمثل المجتمع الأصلي للدراسة الحالية.

ثالثا- أدوات الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية الأدوات التالية:

الصورة المختصرة لمقياس الاكتئاب للمسنين Geriatric Depression Scale–short form أعد هذا المقياس ياسفاج وآخرون Yesavage et. al., (1984) حيث يتكون المقياس من 30 بنداً. وقد قام بتعريب المقياس بصورته الأصلية شعبان (1998) ومبروك (2002)، كما قام الجندي (2008) باستخدام الصورة المختصرة لمقياس الاكتئاب للمسنين من إعداد ياسفاج وشيخ Yesavage & Sheikh, (1986) حيث اعتمد على 15 بنداً، عشر فقرات تؤكد على وجود الاكتئاب، والخمس المتبقية صيغت بصورة سلبية تعكس عند تصحيح المقياس، وقد قام معرب المقياس بحساب معاملات الارتباط حيث تراوحت بين (0.23-0.74) وتم حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية حيث بلغت 0.80، وقد اعتمد الباحث في الدراسة الحالية على تعريب نبيل الجندي (2008) حيث قام الباحث بحساب الصدق العاملي حيث استخرجت معاملات الارتباط المتبادلة بين بنود المقياس، واستخدم الباحث طريقة المكونات الرئيسية حيث تم تحليلها عاملياً بطريقة (هوتلينج Hoteling) للمكونات الأساسية وتحديد قيم التباين بحيث لا تقل عن(1) وفقاً لمحك كاريز Kaiser، ثم أديرت العوامل تدويراً متعامداً بطريقة الفاريماكس، وقد تم استخراج ثلاثة عوامل رئيسية استوعبت 33.85 ٪ من التباين الارتباطي وهي عامل الانعزال والانطواء، حيث بلغ

جذره الكامن 3,60 واستوعب 12,37٪ من التباين الارتباطي، أما العامل الثاني الذي بلغ جذره الكامن 2.85 واستوعب 11.32 ٪ من التباين الارتباطي، والمسمى بالبعد المعرفي الوجداني الذي يتناول الشعور بالسعادة وارتفاع الروح المعنوية والشعور بالملل والخوف من المستقبل، أما العامل الثالث والأخير حيث بلغ جذره الكامن 2.11 واستوعب 10.17٪ من التباين الارتباطي، والمسمى بُعد انخفاض الذات الذي تناول الاقتناع بالحياة وجدواها والسعادة والبؤس وانعدام الفائدة.

الثبات: تم إجراء تحليل سيكومتري للعناصر المكونة لمقياس الاكتئاب للمسنين الصورة المختصرة G D S في صيغته النهائية، وقد أظهرت النتائج أنّ قيم معاملات الارتباط المصححة قد تراوحت بين (0.30-0.78)، حيث تشير جميع الفقرات المكونة إلى ثبات المقياس في الدراسة الحالية.

مقياس فعالية الذات: قام الباحث بإعداد مقياس لفعالية الذات للمسنين معتمداً بذلك على مقياس فعالية الذات الذي أعده شيرار وآخرون Sherer, *et al.*, (1982)، ويتكون المقياس من 12 بندًا تقيس الرغبة في المثابرة والرضا عن بذل المجهود في إكمال السلوك والمثابرة في مواجهة الضغوط ، والمقياس من نوع " ليكرت " من أربع خيارات (لا مطلقا = 1، نادرا = 2، أحيانا = 3، كثيرا = 4، كثيرا جدا = 5). وقد قام الباحث بعرض المقياس على محكمين من المختصين بقسم علم النفس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية حيث تمت مراجعة بنوده وعباراته وتم حذف أربع عبارات لعدم اتساقها مع محاور المقياس وأبعاده المحددة وفقاً لمتغيرات الدراسة وقد قام الباحث بحساب الصدق العاملي، ثم استخرجت معاملات الارتباط المتبادلة بين بنود المقياس، واستخدم الباحث طريقة المكونات الرئيسية حيث تم تحليلها عاملياً بطريقة (هوتلينج) المكونات الأساسية، ثم أديرت العوامل تدويراً متعامداً بطريقة الفاريماكس، وقد اشترط الباحث أن يكون العامل الجوهري ما كان له جذر كامن ≤ 1.0، ومحك التشبع على العامل ≤ 0.3 ، وأن يتشبع جوهرياً على العامل ثلاثة بنود على الأقل للقابلية للتكرار والثبات. وقد تم استخراج ثلاثة عوامل رئيسية استوعبت 52.29 ٪ من التباين الارتباطي، وقد سمى العامل الأول والذي بلغ جذره الكامن 3.48 واستوعب 33.14٪ من التباين الارتباطي بعامل المثابرة، أما العامل الثاني فقد سمي بعامل المجهود حيث بلغ جذره الكامن 2,03 واستوعب 10.97 ٪من التباين الارتباطي، أما العامل الثالث والأخير فقد بلغ جذره الكامن 1.18 واستوعب 8.14٪من التباين الارتباطي.

الثبات: قام الباحث بالدراسة الحالية بإجراء تحليل سيكومتري للعناصر المكونة(الفقرات) لمقياس فعالية

الذات، وذلك للتعرف على إسهام العناصر المكونة (الفقرات) في معامل ثبات أداة الدراسة، وقد أظهرت النتائج أن قيم معاملات الارتباط المصححة قد تراوحت بين (0.42-0.69)، حيث تشير جميع الفقرات المكونة لمقياس فعالية الذات إلى أنها تساهم في زيادة ثبات المقياس في الدراسة الحالية.

مقياس الغضب: تم قياس الغضب في عدة دراسات عربية وأجنبية حيث قام القرشي(1997) بتعريب مقياس سبيلبيرجر (1996) Spielbereger بما يعرف بـــــ State-Trait Anger Expression Inventory وقد وجد أن معاملات الارتباط بين عبارات المقياس تراوحت بين 0.65 و 0.92، كما قام الخضر (2004) باستخدام نفس المقياس المشار إليه أعلاه وقد أظهرت معاملات الارتباط لحالة الغضب 0.86 وسمة الغضب 0.81 و قمع الغضب 0.51 وإظهار الغضب0.70 وضبط الغضب 0.87، كما قام فايد (2007) بإعداد استبيان الغضب كأداة للتقرير الذاتي، وذلك كي تعطي تقديراً كمياً للغضب في خمسة أبعاد رئيسية، ويتكون المقياس من(25) بنداً تتناول مثيرات الغضب، الأعراض النفسجسمية للغضب، تكرار الغضب ومداه، التهجم البدني واللفظي، الغضب الخارجي، التحكم في الغضب، وقد أظهرت النتائج أن معامل ثبات الدرجة الكلية لمقياس الغضب 0.82، وقد استخدم الباحث في الدراسة الحالية استبانة الغضب لحسين فايد (2007) وقد استقر الباحث على (22) بنداً لقياس الغضب لدى عينة الدراسة وذلك بعد حساب الصدق العاملي حيث استُخرجت معاملات الارتباط المتبادلة بين بنود الاستبيان، واستخدم الباحث طريقة المكونات الرئيسية حيث تم تحليلها عاملياً بطريقة (هوتلينج) للمكونات الأساسية، ثم أديرت العوامل تدويراً متعامداً بطريقة فاريماكس. واعتبر العامل دالاً إحصائياً عندما يكون العامل الجوهري ذا جذر كامن ≤ 1.0. ومحك التشبع الجوهري للبند على العامل ≤ 0.3. كذلك أن يتشبع جوهرياً على العامل ثلاثة بنود على الأقل، حيث إنها تعد بمثابة معيارٍ له استقرار وقابل للتكرار. واعتماداً على هذا الإجراء تم استبقاء خمسة عوامل استوعبت 65.57٪ من التباين الارتباطي، وقد استوعب العامل الأول 21.17٪ من التباين الارتباطي، وبلغ جذره الكامن 3.68 وقد تم تسميته بعامل تكرار الغضب، أما العامل الثاني الذي بلغ جذره الكامن 3.10 واستوعب 16.71٪ من التباين الارتباطي، حيث تم تسميته بعامل الغضب الخارجي، والعامل الثالث المسمى بعامل الغضب الداخلي الذي بلغ جذره الكامن 2.43 واستوعب 11.12٪، أما العامل الرابع الذي تم تسميته بعامل التحكم في الغضب فقد بلغ جذره الكامن 2.13، واستوعب 9.42٪ من التباين الارتباطي، كما وجد الباحث أن العامل الخامس

المسمى بعامل مثيرات الغضب فقد بلغ جذره الكامن 1.11، واستوعب 7.15 ٪من التباين الارتباطي، وتشير نتائج التحليل العاملي إلى صدق واتساق مضمون بنود المقياس وأنها ذات مستوى عالٍ من الكفاءة في قياس الغضب.

الثبات: تم إجراء تحليل (سيكومتري) للعناصر المكونة (الفقرات) لمقياس الغضب، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط المصححة لمقياس الغضب بين (0.25-0.72)، مما يشير إلى أن جميع الفقرات المكونة لمقياس الغضب تساهم في ثبات المقياس في الدراسة الحالية.

نتـــائج الدراســـة:

صنفت هذه النتائج بحسب الفروض المسبقة وهي كالتالي:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاكتئاب وفعالية الذات، والغضب، لدى المسنين بمؤسسات الرعاية الاجتماعية في المملكة العربية السعودية. وللتحقق من صحة الفرض الأول، قام الباحث بحساب معامل الارتباط البسيط، وقد جاءت النتائج كما يلي:

جدول (1) : معاملات الارتباط المتبادلة بين متغيرات الدراسة (ن = 486)

المتغيـــرات	الاكتئاب	فعالية الذات	الغضب
الاكتئاب	--	0.31**	0.28 **
فعالية الذات		--	0.46 **
الغضب			--

**** دال عند مستوى 0.01**

يتضح من الجدول (1) وجود ارتباط موجب جوهري عند مستوى 0.01 بين الاكتئاب وكل من فعالية الذات، والغضب. كما يشير الجدول أعلاه إلى أن الارتباطات المتبادلة بين المتغيرات موجبة وجوهرية عند مستوى 0.01، ومن ذلك يستنتج الباحث أن الفرض الأول قد تحقق من خلال مجموعة الارتباطات المشار إليها بالجدول أعلاه حيث تؤكد النتائج أن الاكتئاب لدى عينة الدراسة من المسنين والمسنات المودعين بمؤسسات الرعاية الاجتماعية يرتبط ارتباطاً جوهرياً بفعالية الذات حيث بلغ معامل الارتباط (0.31**)، كما بلغ معامل ارتباط الاكتئاب بالغضب (0.28 **) كما أظهرت النتائج ارتباط

متغير فعالية الذات بالغضب (0.46**) وجميعها معاملات ارتباط موجبة وجوهرية عند مستوى دلالة 0.01.

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه "توجد قدرة تنبئية لكل من فعالية الذات والغضب بالاكتئاب لدى المسنين بمؤسسات الرعاية الاجتماعية في المملكة العربية السعودية. وللتحقق من صحة هذا الفرض، قام الباحث باستخدام معامل الانحدار البسيط كما يوضح الجدول التالي:

جدول (2) : نتائج الانحدار البسيط في التنبؤ بالاكتئاب (ن = 486) .

المتغير المستقل	معامل الانحدار	الارتباط البسيط	نسبة المساهمة	قيمـة ف	قيمـة ت	المقدار الثابت	مستوى الدلالة
فعالية الذات	0.321	0.336	0.158	51.211	7.409	4.571	0.001
الغضب	0.287	0.392	0.118	49.116	5.341	4.211	0.002

من خلال الجدول رقم (2) تشير البيانات إلى أن جميع معاملات الانحدار للمتغيرات ذات مستوى مرتفع من الدلالة حيث تتراوح مستويات دلالة معاملات الانحدار للمتغيرات الرئيسية في الدراسة (فعالية الذات والغضب) بين 0.001-0.002 وهي تشير بذلك إلى مستوى مرتفع من الدلالة التنبئية. كما أن قيمة (ف) للمتغيرات (فعالية الذات= 49.260؛ الغضب= 45.315) وهي قيم عالية وجوهرية، يتراوح مستوى الدلالة بين 0.001 -0.002، مما يشير إلى دلالة تأثير المتغيرات المستقلة (فعالية الذات والغضب) في المتغير التابع (الاكتئاب). كما تشير النتائج في الجدول أعلاه إلى أن متغير فعالية الذات يمكن أن يكون مؤشراً فعلياً بارتفاع الشعور بالاكتئاب لدى المسنين حيث أسهم بنسبة 16٪ من التباين في درجات الاكتئاب، كما أظهرت النتائج أن متغير الغضب الذي ساهم بنسبة 11٪ من التباين في درجات الاكتئاب يمكن أن يكون مؤشرا يتنبأ به لظهور الأعراض الاكتئابية لدى المسنين.

نتائج الفرض الثالث:

ينص هذا الفرض على وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات الذكور والإناث من المسنين بمؤسسات الرعاية الاجتماعية في المملكة العربية السعودية في كل من الاكتئاب وفعالية الذات والغضب. ولاختبار

صحة هـــذا الفرض اســـتخدم الباحث اختبار (ت) T test لحساب دلالة الفروق بين الذكور والإناث في كل من الاكتئاب وفعالية الذات والغضب، كما يوضحها جدول رقم (3).

جدول رقم (3): الفروق بين المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة ت بين الذكور والإناث في كل من الاكتئاب وفعالية الذات والغضب لدى المسنين المودعين بمؤسسات الرعاية الاجتماعية (ن=486)

م	المتغيرات	المسنون الذكور ن = 312		المسنات الإناث ن =174		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع		
1	الاكتئاب	10,66	5,11	16,30	3,09	0,692	غير داله
2	فعالية الذات	13,41	9,72	11,73	6,26	0,951	غير داله
3	الغضب	8,90	4,75	12,16	7,48	0,478	غير داله

يتضح من الجدول رقم(3) عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين المسنين الذكور والمسنات الإناث المودعين بمؤسسات الرعاية الاجتماعية في المملكة العربية السعودية في كل من الاكتئاب وفعالية الذات والغضب. ويشير الباحث إلى أن الاختلافات لا تعود إلى فروق بين الجنسين بل ربما تعود لطبيعة الدور الإيوائية أو للثقافة الدينية والاجتماعية السائدة في المجتمع وربما لأن المسنين يفقدون الكثير من الأدوار الاجتماعية مع تقدمهم في السن، والتي قد تؤدي إلى تشابه الأدوار وعدم وجود فروق بين الجنسين في أساليب التكيف والتعبير عن الغضب وفعالية الذات والأعراض الاكتئابية.

نتائج الفرض الرابع:

يشير الفرض الرابع إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة من المسنين والمسنات على كل من مقاييس الاكتئاب، وفعالية الذات والغضب وفقاً لمتغير العمر وسنوات البقاء في المؤسسة الإيوائية. وقد قام الباحث بإجراء تحليل التباين الأحادي الاتجاه One Way ANOVA لمتغيرات (الاكتئاب وفعالية الذات والغضب) وفقاً لسنوات البقاء في مؤسسات الرعاية الاجتماعية للمسنين وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (4): تحليل التباين الأحادي الاتجاه للاكتئاب وفعالية الذات والغضب لدى المسنين تبعاً لمتغير سنوات البقاء (ن=486).

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	ف	مستوى الدلالة
الاكتئاب	بين المجموعات	10833,113	3	4655,007	3,546	0,005*
	داخل المجموعات	10752,145	483	760,440		
	المجموع	21585,258	486			
فعالية الذات	بين المجموعات	2336,871	3	738.115	1,579	0,267
	داخل المجموعات	89366,471	483	658,499		
	المجموع	91703,342	486			
الغضب	بين المجموعات	1740,621	3	569,076	0,589	0,328
	داخل المجموعات	93780,441	483	680,477		
	المجموع	95521,062	486			

* دالة عند مستوى الدلالة (α = **0.05**)

يشير الجدول رقم (4) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة من المسنين والمسنات على مقياس الاكتئاب للمسنين تبعاً لمتغير سنوات البقاء في مؤسسات الرعاية الاجتماعية، حيث تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) على مقياس الاكتئاب للمسنين تبعاً لسنوات البقاء، في حين تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة من المسنين والمسنات على مقياس فعالية الذات والغضب تبعاً لسنوات البقاء بمؤسسات الرعاية الاجتماعية في المملكة العربية السعودية، ويرى الباحث أن النتيجة الحالية تشير إلى أن متغير فعالية الذات ومتغير الغضب لا يتأثر بسنوات البقاء في داخل الدور الإيوائية ومؤسسات الرعاية الاجتماعية التابعة لوزارة الشؤون الاجتماعية، كما أن الاكتئاب يمثل متغيراً جوهرياً؛ وذلك لأن الأعراض الإكتئابية يمكن أن تكون مسيطرة وبشكل أكبر لدى المسنين وتخفي معالم الغضب، وفعالية الذات، وبالتالي يرى الباحث أن متغير الاكتئاب يمثل عاملاً رئيسياً في سوء التكيف وعدم قدرة مقاييس المتغيرات الأخرى على تقدير مستوى تكيف المسنين.

ولمعرفة اتجاه الفروق بين أفراد عينة الدراسة على مقياس الاكتئاب للمسنين تبعاً لسنوات الخبرة قام الباحث بحساب أقل فرق معنوي LSD كما يلي:

جدول رقم (5): اتجاه الفروق بين أفراد عينة الدراسة على مقياس الاكتئاب للمسنين تبعاً لسنوات البقاء(ن=486)

سنوات البقاء	أقل من 5 سنوات	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	من 10 سنوات إلى أقل من 15 سنه	من 15 سنة فأكثر
اقل من 5 سنوات	---	0,2547	10,419	21,479*
من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات		---	9.374	16,331
من 10 سنوات إلى أقل من 15 سنه			---	11,509
من 15 سنة فأكثر				---

تشير بيانات الجدول رقم (5) إلى أن اتجاه الفروق بين أفراد عينة الدراسة من المسنين على مقياس الاكتئاب للمسنين تبعاً لمتغير سنوات البقاء في الدار الإيوائية لصالح الذين تجاوزت مدة بقائهم بتلك المؤسسات أكثر من (15) سنة، حيث أظهرت النتائج أن اتجاه الفروق بين أفراد عينة الدراسة من المسنين على مقياس الاكتئاب تبعاً لمتغير سنوات البقاء في الدار الإيوائية يأتي لصالح هؤلاء (α = 21,479*)، في حين لم تظهر فروق بين أفراد عينة الدراسة ممن مكثوا في دور الرعاية الاجتماعية فترات تتراوح (بين 5 إلى 15 سنة)، ويرى الباحث أن هذه النتيجة تظهر شدة أثر البقاء في المؤسسات الإيوائية لفترات زمنية طويلة مما يؤدي إلى ارتفاع نسبة وانتشار الأعراض الاكتئابية من مثل الحزن الدائم وعدم القدرة على التكيف.

مناقشة النتائج:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على علاقة الاكتئاب بفعالية الذات والغضب لدى المسنين المودعين بمؤسسات الرعاية الاجتماعية في المملكة العربية السعودية، وقد أظهرت الدراسة الحالية أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة بين الاكتئاب وكل من فعالية الذات والغضب لدى المسنين. حيث قام الباحث بحساب معامل الارتباط البسيط، وقد أشارت النتائج إلى وجود ارتباط موجب جوهري عند مستوى 0.01 بين الاكتئاب وكل من فعالية الذات، والغضب. كما تشير النتائج إلى أن الاكتئاب لدى المسنين والمسنات المودعين بمؤسسات الرعاية الاجتماعية يرتبط ارتباطاً جوهريا بفعالية الذات حيث بلغ معامل الارتباط (0.31**)، كما بلغ معامل ارتباط الاكتئاب والغضب (0.28 **) كما أظهرت النتائج ارتباط متغير فعالية الذات والغضب لدى عينة الدراسة (0.46**) وجميعها معاملات ارتباط موجبة وجوهرية عند مستوى دلالة 0.01. ويفسر

الباحث تلك الارتباطات بأن الاكتئاب يتمثل في عملية معرفية تأخذ الجوانب الانفعالية والوجدانية جانباً يتضح التأثير فيها من حيث قوة تلك الارتباطات مع متغيرات أخرى للصحة النفسية، فالتغيرات النفسية وانخفاض الرغبة بالحياة والانطواء يؤثر بشكل مباشر في رؤية المسنين لذواتهم وعلاقاتهم مع الآخرين، وعدم القدرة على التحكم في انفعالاتهم الداخلية.

كما تشير النتائج إلى عدم الرضا عن الذات لدى أفراد العينة ووضوح خيبات الأمل المتكررة لديهم مما يعيق رغبة المسنين في المبادرة والتفاعل مع أنشطة الحياة المختلفة، ويسمهم بمشاعر الغضب والاكتئاب لفترات طويلة. كما أظهرت النتائج أن الارتباط بين متغيرات الدراسة يشير إلى حالة من الألم النفسي لدى المسنين مصحوبةً بالإحساس بالذنب الشعوري، وانخفاض ملحوظ في تقدير الذات، ونقصان في النشاط العقلي والعضوي، وتشير قائمة الارتباطات بين الاكتئاب وفعالية الذات والغضب في نتائج الدراسة إلى تأثير الاكتئاب على الحالة المزاجية والانفعالية والوجدانية والصحة العامة للمسنين وارتفاع نسبة الاكتئاب مما يدل على التشاؤم وعدم القدرة على التكيف، وتتفق هذه النتائج مع ما توصل إليه هاليت (Halit, (2014 من ارتفاع نسبة الاكتئاب وانخفاض فعالية الذات لدى المسنين المودعين بالمؤسسات الإيوائية، وتتفق كذلك مع ما توصل إليه كل من (كافين وديفيد، Keven & Daived, 2014 ؛ وكوك وباترسون Cook & Petersen, 2013 ؛ وفورسال، Forsell, 2013؛ وكونج وبلازر، Koenig & Blazer, 2013؛ وبرجديل وجوستافسون، Bergdahl & Gustafson, 2007)، كل أولئك يشيرون إلى وجود علاقة ارتباطية بين الاكتئاب وفعالية الذات والغضب لدى المسنين، ويرى الباحث أن الجوانب المعرفية والدينية والثقافية للمسنين ونمط الحياة الذي يمارسونه في المجتمع السعودي ربما تدخل في وجود مثل هذه الارتباطات حيث شعور المسنين بالقيمة الذاتية نتيجة لأداء الأدوار الاجتماعية، وتراكمات العلاقات اليومية المعتادة مع العائلة والأبناء والأقارب والأصحاب والأقران من الأصدقاء ومن ثم الانتقال بعد ذلك إلى مؤسسات تكون عادة محكومة بأنظمة وقوانين تهتم بالدرجة الأولى بتوفير المكان اللائق للسكن والمعيشة، ولا تعير الكثير من الاهتمام لأنشطة واحتياجات المسن الأخرى، هذا بحد ذاته يعتبر صدمة تنعكس على المسنين بالكثير من الاضطرابات وسوء التكيف النفسي والاجتماعي.

وأظهرت النتائج وجود قدرة تنبئية لكل من فعالية الذات والغضب والاكتئاب لدى المسنين بمؤسسات الرعاية الاجتماعية في المملكة العربية السعودية، حيث تشير النتائج إلى أن جميع معاملات الانحدار للمتغيرات

(فعالية الذات والغضب) ذات مستوى مرتفع من الدلالة حيث تتراوح مستوى دلالة معاملات الانحدار للمتغيرات الرئيسية في الدراسة بين 0.001-0.002 وهذا مستوى مرتفع من الدلالة التنبئية. كما أن قيمة (ف) للمتغيرات (فعالية الذات = 49.260؛ الغضب = 45.315) وهي قيم عالية وجوهرية، مما يشير إلى دلالة تأثير المتغيرات المستقلة (فعالية الذات والغضب) في المتغير التابع (الاكتئاب). كما تشير النتائج إلى أن انخفاض متغير فعالية الذات يمكن أن يكون مؤشراً فعلياً على ارتفاع مستوى الشعور بالاكتئاب لدى المسنين حيث أسهم بنسبة 16٪ من التباين في درجات الاكتئاب، كما أظهرت النتائج أن ارتفاع متغير الغضب والذي ساهم بنسبة 11٪ من التباين في درجات الاكتئاب، وبناء على النتيجة الحالية يرى الباحث أنه يمكن التنبؤ بقوة تأثير فعالية الذات وصورة الذات لدى المسنين تجاه الحالة المزاجية والوجدانية لديهم أثناء بقائهم بتلك المؤسسات الإيوائية، حيث تلعب الأدوار المعرفية والإدراكية والقدرة على تقييم الواقع والحكم على الذات وصورتها في ظهور المعتقدات السلبية الشاملة حول فعالية الذات للمسنين، والذي يظهر تطوراً وتفاعلاً مع العوامل المزاجية والوجدانية والخبرات المتراكمة لديهم من الإهمال وعدم الشعور بالأمان والاستقرار والشعور بقرب الموت، وهو ما يرى الباحث أنه هروب من الواقع الحقيقي ونقص الثقة بالذات وبناء افتراضات معرفية متناقضة حول القدرة على التكيف، وبالتالي تأخذ جوانب سلوكية غير صحيحة غالباً ما ترتبط بمشاعر الحزن والتخلص من الحياة، وهي تتمثل بناءات معرفية مستمرة تقوم بتنشيط الخبرات الداخلية للغضب لدى المسنين، وتنبؤات سلبية حول الذات وفعاليتها مما يؤدي إلى زيادة في التوقعات السلبية وارتفاع وتيرة الغضب لديهم. وتتفق النتيجة الحالية مع ما توصل إليه (بيكمان وزملائه، 2014 Beckman, et al.,؛ وفورسال، Forsell, 2013؛ وكونج وبلازر،Koenig & Blazer, 2013) في أن الاكتئاب يمكنه التنبؤ بمستوى فعالية الذات والغضب لدى المسنين، وهنا يرى الباحث أن التعامل مع الذات لدى المسنين يرتكز على التفاعل السلبي بين الانفعالات والبناءات المعرفية مما يؤدي إلى توقعات سلبية تلقائية تجاه العالم المحيط بالمسنين، من مثل: النقد الذاتي، والأفكار التشاؤمية، وعدم الثقة بالآخرين، ومن ثم اختلال الحالة المزاجية لديهم مما يولد افتراضات معرفية مختلة ومضطربة تنظيمياً للمسن نحو نفسه ونحو الآخرين في العالم المحيط به. وإجمالاً يرى الباحث أن كلاً من فعالية الذات والغضب تمثل نظاماً داخلياً لدى المسنين يمكن التحكم به من خلال التعامل الأمثل سلوكياً ووجدانياً ومعرفياً مع المسنين وفق النظام الاجتماعي السائد في المملكة العربية السعودية، والذي يرتكز أساساً على أهمية احترام وتقدير كبير السن وتوفير الرعاية النفسية

والاجتماعية، خصوصاً وأن المسنين غالباً ما يكون لديهم مقارنات واقعية لمن حولهم من أسرهم أو الأقارب، وهو يمثل جانباً كبيراً من الصراع الداخلي للانفعالات الداخلية. كما أظهرت النتائج للدراسة الحالية عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين المسنين الذكور والإناث المودعين بمؤسسات الرعاية الاجتماعية في المملكة العربية السعودية في كلٍ من الاكتئاب وفعالية الذات والغضب. ويرى الباحث أن عدم وجود فروق بين الجنسين من المسنين والمسنات على متغيرات الدراسة إنما يعود إلى أن المرحلة العمرية للمسنين تقترب من حالة الاستقرار، وعدم التغير لكلا الجنسين بشكل مستمر، مما يعني انحسار الفروقات بين الجنسين، وذلك بناء على طبيعة الخدمات المقدمة، وكذلك الحاجات الأساسية للمسنين، وانشغالهم غالباً بالحفاظ على الصحة العامة وتوفير الغذاء والمسكن والملبس المناسب. كما يرى الباحث قوة تأثير الجانب الانفعالي والوجداني للاكتئاب على إخفاء وعدم ظهور فعالية الذات ومشاعر الغضب حيث تؤدي الحالة المزاجية وظهور الأعراض الاكتئابية إلى فقدان الشعور بالتعبير عن الغضب والتعبير عن الذات وتلبية احتياجاتها لدى المسنين، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه (كوينج وبلازر، Koenig & Blazer, 2013).

وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة من المسنين والمسنات على كلٍ من مقياس الاكتئاب، ومقياس فعالية الذات ومقياس الغضب وفقاً لمتغير العمر وسنوات البقاء في مؤسسات الرعاية الاجتماعية، حيث تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \leq \alpha$) على مقياس الاكتئاب تبعاً لسنوات البقاء، وأن اتجاه الفروق لصالح الذين تجاوزت مدة بقائهم بتلك المؤسسات إلى أكثر من (15) سنة، ويرى الباحث أن النتيجة السابقة تشير إلى مؤشرات تدهور للحالة المزاجية والوجدانية والانفعالية لدى المسنين مع استمرار بقائهم في المؤسسات الإيوائية، حيث تنحدر قدرات المسن ويصبح غير قادر على التحكم بانفعالاته بشكل مباشر، ويرى الباحث أن ذلك قد يرجع إلى أن المقربين من المسنين يكثفون من الزيارات في السنوات الأولى من البقاء في تلك المؤسسات ومع مرور الوقت تقل الزيارات ويزداد عدم التواصل، أو ربما يصل إلى الإهمال إلا في المناسبات الدينية، أو الأعياد، وهذا بدوره يؤثر على الحالة المزاجية للمسنين من الذكور والإناث مع مرور الوقت. وهو ما يؤثر على ظهور الأعراض الاكتئابية المتزايدة لديهم وهذه النتيجة تتفق مع ما توصل إليه (سيسيرل، Cicirelli, 2002)، في حين لم تظهر نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس فعالية الذات ومقياس الغضب تبعا لسنوات

البقاء، ويشير الباحث إلى أن هذه النتيجة تظهر أن متغيري الغضب وفعالية الذات متغيران يتسمان بعدم الثبات وهما يرتبطان بالنواحي الإيجابية والسلبية تجاه الفرد عن ذاته وعن تعامله مع الآخرين، فهي تشتمل على البعد المعرفي الذي يتعلق بمعرفة المسنين لذواتهم وشعورهم بها، والبعد الوجداني الذي يرتبط بقبول المسنين والمسنات لهذه الانفعالات والبعد التقييمي وهو الحكم على الذات بشكل عام، وقد لا تظهر هذه الأبعاد بشكل واضح حينما تكون مشاعر الحزن واليأس وعلامات الاكتئاب واضحة لدى المسنين، حيث يكون فعالية الذات والغضب عاملان رئيسيان في كون المسنين عرضة للاكتئاب ويكون ظهورهما أقل وضوحاً من أعراض الاكتئاب ومشاعر الحزن والتي تظهر على شكل خلل وجداني وسلوكي وانفعالي واضطرابات في النوم وعدم قدرة على قبول الواقع، وتتفق النتيجة الحالية مع ما توصل إليه (ميدن وبيترسون، Maiden & Peterson, 2002) في انعدام تأثر فعالية الذات والشعور بالغضب مع مرور الوقت وطول البقاء في المؤسسات الإيوائية.

توصيات الدراسة:

من خلال نتائج الدراسة الحالية يمكن الخروج بالتوصيات والمقترحات التالية:

1-تشير نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الاكتئاب وفعالية الذات والغضب لدى المسنين والمسنات المودعين بمؤسسات الرعاية الاجتماعية التابعة لوزارة الشؤون الاجتماعية في المملكة العربية السعودية؛ لذا توصي بضرورة وضع برامج الإرشاد والعلاج النفسي كبرامج رئيسية للتعامل مع حلات الاكتئاب وانخفاض فعالية الذات وارتفاع الغضب، وذلك من خلال تفعيل برامج الإرشاد والعلاج النفسي السلوكي والمعرفي للمسنين ووضع استراتيجيات تطبيقية ذات فاعلية للتعامل مع الحالات الوجدانية والانفعالية السلبية للمسنين.

2-تشير نتائج الدراسة إلى أن ارتفاع نسبة الاكتئاب بين المسنين تزداد مع زيادة البقاء في المؤسسات الإيوائية أو مؤسسات رعاية المسنين في المملكة العربية السعودية؛ لذا يوصي الباحث بضرورة وضع استراتيجية تتبناها وزارة الشؤون الاجتماعية في تغيير أماكن بقاء المسنين ومحاولة دمجهم بمنازل تكون داخل النطاق السكني وضمن النسيج الاجتماعي، وكذلك تفعيل دور المؤسسات الدينية والثقافية في تشكيل هوية المسنين ورفع معنوياتهم وإيجاد أعمال يمكنهم القيام بها وتكون متابعتهم بشكل دوري ضمن استراتيجية وطنية لرعاية ودمج المسنين داخل مجتمعاتهم الأصلية مع تفعيل دور الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين العاملين مع المسنين وتوفير الدورات المتخصصة لهم للتعامل مع المسنين بالإضافة

إلى التدريب على العلاج والإرشاد النفسي للمسنين.

3-توصي الدراسة بضرورة القيام بدراسة تتبعية لما تم التوصل إليه من نتائج في الدراسة الحالية وربطها بمتغيرات نفسية واجتماعية تتعلق بالمسنين مثل الصلابة النفسية والقلق والشعور بالوحدة والتفاؤل والتشاؤم.

4-تؤكد الدراسة الحالية على أهمية دراسة متغيرات الشخصية والديمغرافية للمسنين وتأثيراتها على التكيف والتأقلم داخل مؤسسات الرعاية الاجتماعية مثل المستوى التعليمي والمستوى الاقتصادي والاتصال الأسري، مما يجعل الباحث يوصي بأهمية تفعيل البرامج الإثرائية والتعليمية للمسنين وإيجاد منظومة من التواصل مع القطاع الخاص حول تفعيل دور المسنين في المجتمع وإظهار ذلك من خلال وسائل التواصل الاجتماعي والإعلامي، وإشراك المسنين المودعين بالمؤسسات الإيوائية في صنع القرارات التعليمية والثقافية والاجتماعية.

المصادر والمراجع

أولاً- المصادر والمراجع العربية:

الجندي، نبيل جبرين. (2008). الصورة العربية لاختبار اكتئاب الشيخوخة: دراسة عامليه على عينة من المسنين الفلسطينيين، مجلة جامعة الأقصى، 12(1)،173-195.

حسين، مدحت. (1992). تنظيم مجتمع المسنين، القاهرة: المطبعة التجارية الحديثة.

الخضر، عثمان حمود. (2004). الغضب وعلاقته بمتغيرات الصحة النفسية، مجلة العلوم الاجتماعية،32(1)، 69-102.

الزهراني، مارية، وعامر، عفاف. (2010). دراسة مقارنة بين العادات الغذائية والنمط المعيشي للمسنين في مكة المكرمة والمدينة المنورة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 97،14-126.

السدحان، عبد الله ناصر. (2001). العقوق، دراسة اجتماعية ميدانية على المسنين المقيمين في دور الرعاية، الرياض: دار شقراء للنشر.

سليمان، عبد المحسن، وعبد الله، هشام. (1996). خبرة الوحدة النفسية وعلاقتها بالاكتئاب لدى عينة من المسنين العاملين والمتقاعدين في المجتمع القطري، مجلة كلية التربية، 25، 95-141.

عامر، عفاف بشير. (2001). دراسة الحالة الغذائية والصحية لدار المسنين بمنطقة المدينة المنورة ومدى جدوى الاستفادة من المشاركة في الأنشطة الاجتماعية، مجلة بحوث الاقتصاد المنزلي، 11(1)، 109-134. الرياض.

العبيدي، إبراهيم محمد. (1989). دور النظريات الاجتماعية في أبحاث الشيخوخة، مجلة العصور، 4(2)، 61-73.

الغريب، عبد العزيز علي. (2009). التفضيل الترويحي لكبار السن في المجتمع السعودي، مجلة دراسات الخليج العربي، 132، 95-161.

الغريب، عبد العزيز علي. (2005). المكانة الاجتماعية للمسنين في ضوء التغيرات الحضارية، عمادة البحث العلمي، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

فايد، حسين علي. (2007). دراسات في السلوك والشخصية، الاسكندرية: مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع.

القرشي، عبد الفتاح. (1998). تقدير الصدق والثبات للصورة العربية لقائمة حالة وسمة الغضب والتعبير عنه لسبيلبيرجر، مجلة علم النفس، 43، 74-88.

مبروك، عزة عبد الكريم. (2002). تقييم الذات وعلاقته بكل من الشعور بالوحدة النفسية والاكتئاب لدى المسنين، دراسات عربية في علم النفس، 1(2)، 185-209.

المشوح، سعد عبدالله. (2011). التدين وعلاقته بقلق الموت والاكتئاب واليأس ووجهة الضبط واحترام الذات لدى المسنين، المجلة المصرية للدراسات النفسية، 21(70)، 202-259.

مصلحة الإحصاءات العامة. (2015). الكتاب الإحصائي الرابع والأربعون (ص: 102-104)، الرياض: وزارة التخطيط والاقتصاد السعودي.

وزارة الشؤون الاجتماعية. (2013). التقرير السنوي لدور الرعاية الاجتماعية. الرياض: إدارة التخطيط.

وزارة الشؤون الاجتماعية. (2014). الكتاب الإحصائي السنوي. الرياض: إدارة التطوير الإداري.

ثانياً-المصادر والمراجع الأجنبية:

References

Abdul Khaliq, A.M. (1996). Arab Measure of death anxiety, preparation steps and characteristics (*in Arabic*), *Journal of psychological studies*, 4, 443-456.

Ahmed, S.K. (1987). Cross-cultural study about depression and social convergence with the Senate retirees. (*in Arabic*), *Journal of Educational Studies*, *II*, 68-75.

Al Awaidhah, S. M. (2001). Comparison Between retired and non-retired Elderly people in death anxiety and trait anxiety: study correlation comparison (*in Arabic*), *Journal of Contemporary Psychology*, 12, 129-156.

Al Moshawah, S. A. (2011). Religion and its relationship to death anxiety, depression, hopeless, locus of control and self-esteem in the elderly (*in Arabic*), *Egyptian Journal of Psychological Studies*, 42, 243-275.

Algareeb, A. A (2009). Recreational preference for the elderly in Saudi society (*in Arabic*), *Journal of Arab Gulf Studies*, 132, 95-161.

Alkader, O. H. (2004). Relationship between Anger and mental health variables (*in Arabic*), *Journal of Social Sciences*, *32*(1), 69-102.

Al-Zahrani, M & Amer, A. (2010). A comparative study between dietary habits and style of living for the elderly in Mecca and Medina (*in Arabic*), *Journal of Humanities and Social Sciences*, 14, 97-126.

American Psychiatric Association. (2015). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder*s *(DSM-5)*, 5th ed., VA, Arlington: Wilson Boulevard.

Beckman, G.R., Smith H., & Tilburg, W. (2014). Predicting the course of Self efficacy depression and Anger in the older population in home center: results from a community-based study in the England, *Journal of Elderly*; 32, 53-61.

Bergdahl, E., Allard, P., & Gustafson, Y. (2007). Depression in the oldest old in urban and rural municipalities, *Journal of Aging & Mental Health*, *11*(5), 570-578.

Burgio, L., & Burgio, K. (1996). Behavioral gerontology: Application of behavioral methods to the problems of older adults, *Journal Applied Behavior Analysis*, *12*(4), 24-31.

Carstensen, L. (1992). Motivation for social contact across the life span: a theory of socioemotional selectivity, In R. Dienstbier, & J, Jacob (Eds), Development perspective on motivation (pp.45-52), NE, University of Nebraska: Lincoln.

Charney, B., & Alexopoulos G.S. (2003). Left frontal error negativity and symptom improvement in geriatric depression: a preliminary study, *Journal of Psychiatry*, 160, 2054–56.

Cicirelli, V.G. (2002). *Older adults' views on death,* New York: Springer Publishing Company.

Cohen, C., Steveocok, S., & Willaims, B. (2008). Self and collective efficacy among Elderly. *Mental Health Journal, 14*, 158–172.

Davidison, K., MacGergore, M., Stuhr, J., Dicon, K., & MacLean, D. (2000). Constructive anger verbal behavior predicts blood pressure in a population sample, *Health Psychology*, 19, 55-64.

Ellis, A. (1987). The evolution of rational emotive therapy (RET) and cognitive behavior therapy (BET). In I. K. Zeig (Ed.), *The evolution of psychotherapy* (pp. 14-29), New York: Brunner/Mazel.

Field, D., & Smith, W. (2014). Older people's and anger with Depressions, *Mortality*, 14, 102-115.

Flint, A. (2005). Generalised Anxiety Disorder in Elderly Patients: Epidemiology, Diagnosis and Treatment Options, *Journal of Drugs Aging, 22* (2), 100-114.

Forsell, Y. (2013). Predictors of depression, anxiety, Anger, Self efficacy and psychotic symptoms on a very elderly population: data from a 3-year follow-up study, *Journal of Psychiatry,* 35, 259-263.

Garrard, J., Rolnick, S., Nitz, N., & Luepke, L. (1998). Clinical detection of depression among community-based elderly people with self-reported symptoms of depression, *Journals of Gerontology-Series A Biological Sciences & Medical Sciences*, *53*(2), 92-101.

Gayle Y., Iwamasa. G., Hilliard K., & Kost, C. (1998). The Geriatric Depression Scale and Japanese American Older Adults, *The Journal of Aging and Mental Health, 3*(19), 83-91.

Halit, A.D. (2014). Self Esteem and Its Relation to Depression among the Elderly, *International Journal of Business and Social Science, 5*(3), 42-56.

Jeffrey A., Lieberman, B., & Mario, M. (2008). Psychiatry, 3rd ed., In A. Tasman (Ed.), Jerald Kay John: Wiley & Sons, Ltd.

Keven, R., & Daived, M. (2014). Depression and Anger between Elderly people in private houses, *Journal of Personality and Social Psychology*, *72*(2), 139-152.

Koenig, H., & Blazer D. (2013). Epidemiology of Geriatric affective disorders. with self-efficacy and Anger, Clinics In Geriatric Medicine, *Journal of Medicine*, 17, 235-51.

Kovacs, A.Z., Molnar, M.Z., & Szeifert, L. (2011). Sleep disorders, depressive symptoms and health-related quality of life – a cross-sectional comparison between kidney transplant recipients and waitlisted patients on maintenance dialysis. *Nephrol Dial Transplant*, *26*(3), 1058–1065.

Liu, C.Y., Lu, C.H., Yu, S., & Yang, Y.Y. (1998). Correlations between scores on Chinese versions of long and short forms of the Geriatric Depression Scale among elderly Chinese. *Psychological Reports*. 82, 211-214.

Maughan, B., Pickles, A., Rowe, R., Costello, E., & Angold, A. (2000). Developmental trajectories of aggressive and nonaggressive conduct problems. *Journal of Quantitative Criminology*, 16, 199–221.

Maburook, I.A. (2002). Self-assessment and its relationship to both loneliness and depression in the elderly (*in Arabic*), *Journal of Arab studies in psychology*, *1*(2), 185-209.

McGovern, R., Lee, M., Johnson, J., & Morton, B. (2008). ElderLynk: A community Outreach Model for the integrated treatment of Mental Health Problems in their Rural Elderly, *Journal of Aging Int*, 32, 43 –53.

Ragheb, M., & Griffith, C. (1982). The Contribution of Leisure Participation and Leisure Satisfaction to Life Satisfaction of Older Parsons, *Journal Leisure Research, 14*(4), 259-265.

Roeloffs, C., Sherbourne, C., Unutzer, J., Fink, A., Tang, L., & Wells, K.B. (2003). Stigma and depression among primary care patients, *Gen Hosp Psychiatry*, 25, 311–15.

Shaun, D. (1993). *Retirement: The All-in-one Retirement Planner*, London: Chapman Publishers.

Sheikh, J.A, & Yesavage, J.A. (1986). Geriatric Depression Scale (GDS) recent findings and development of a shorter version. In T.L. Brink (Ed.), *Clinical Gerontology: A guide to assessment and intervention* (pp. 165–173), New York: Howarth Press.

Sollod, R.N. (1993). Integrating spiritual healing approaches and techniques into psychotherapy. In G. Stricker, & J.R. Gold (Eds), *Comprehensive Handbook of Psychotherapy Integration* (pp. 69-88), New York: Plenum.

Spielberger, C., Gorsuch, R., & Lushene, R. (1970). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.

Spielberger, C., Krasner, S., & Solomon, E. (1988). The experience, expression, and control of anger, In M. Janisse (Ed.), *Health Psychology: Individual differences and stress* (pp. 89-108), New York: Springer Verlag.

Spielberger, C., Reheisor, E., & Sydeman, S. (1995). Measuring the experience, expression, and control of anger, In H. Kassinove (Ed.), *Anger disorders: Definition, diagnosis, and treatment* (pp. 49–67), DC, Washington: Taylor & Francis.

Suleiman, A., & Hisham, A. (1996). Psychological experience and its relationship to depression in a sample of older workers and retirees in the Qatari society (*in Arabic*), *Journal of Education*, 25, 95-141.

United Nations. (2014). Aging and the Family with Elderly, Annual report (pp.381-388). New York.

Whitfiled, G., & Davidson, A. (2008). *Cognitive Behavioural Therapy Explained*, Oxon-UK: Radclife Publishing Ltd.

Willaims, L., & Domingo, L.J. (1993). The Social Status of Women and Men within Filipino Family, *Journal of Marriage and the Family*, *55*(2), 415-426.

William, C.M, & Chary, W. (2004). Depression of elderly outpatients: primary care physicians' attitudes and practice patterns. *J Gen Intern Med*, 7, 26–31.

World Health Organization. (2015). Older people Need and Hope, Annual Report of mental health services for Elderly people in the world (pp.277-302), New York.

Yesavage, J., Brink, T., & Rose, T. (1983). Development and validation of a geriatric depression screening scale: a preliminary report, *Journal of Psychiatric Research*, 17, 37-49.

أثر الإعلان الإلكتروني على السلوك الشرائي للسائحين السعوديين: دراسة تطبيقية على عينة من السائحين المحليين بمنطقة جازان

علي محمد المدبش (*)

جامعة جازان

(قدم للنشر في 14/ 08/ 1436 هـ؛ وقبل للنشر في 23/ 07/ 1437 هـ)

ملخص البحث: تهدف هذه الدراسة إلى معرفة أثر الإعلان الإلكتروني عبر شبكات الإنترنت على تسويق الخدمات السياحية وأثر ذلك على السلوك الشرائي للسائحين السعوديين؛ ولتحقيق ذلك تم الاعتماد على المسح الميداني لعينة ملائمة من السائحين السعوديين المترددين على محافظة جازان بلغت (400) سائح حيث صممت استمارة استبانة كأداة لجمع البيانات اللازمة لإتمام الدراسة. وقد تم قياس الأثر الإعلاني في وسائل التسويق الإلكترونية باستخدام أربعة متغيرات وذلك استناداً إلى نموذج AIDA: الانتباه، الاهتمام، الرغبة، قرار الشراء. وأظهرت نتائج الدراسة أن السائحين السعوديين المترددين على منطقة جازان يفضلون الإعلان الإلكتروني عن غيره من أنواع الإعلانات الأخرى؛ حيث يعد مصدراً مفيداً للمعلومات عن الخدمات السياحية. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن الإعلان الإلكتروني يؤثر بشكل إيجابي في توجيه السلوك الشرائي للسائحين السعوديين، وكان أثر الإعلان في استثارة اهتمام السائح بمضمون الرسالة الإعلانية هو الأقوى.

الكلمات المفتاحية: التسويق السياحي، الإعلان الإلكتروني، السلوك الشرائي، السياحة الداخلية، جازان.

*****

The Impact of Electronic Advertising on the Purchasing Behavior of Saudi Tourists in Jazan Region

Ali Mohammed Medabesh (*)

Jazan University

(Received 01/06/2015; accepted 03/04/2016)

Abstract: This study aims to investigate the impact of online advertising on the marketing of tourism services, and its effect on the buying behavior of Saudi tourists. To achieve that, a sample of 400 Saudi tourists who visit the region of Jazan has been surveyed, and a questionnaire was designed for collecting the necessary relevant data. The impact of online advertising was measured by four variables, based on AIDA model: attention, interest, desire, action (purchase decision) Results show that Saudi tourists prefer online advertising to other types of advertising; it is a useful source of tourist information services. The study results also reveal that electronic advertising positively affects the buying behavior of Saudi tourist.

Key Words: Tourism marketing, online advertising, buying behavior, domestic tourism and Jazan.



DOI:10.12816/0023166

(*) **Corresponding Author:**

Assistant Professor of Marketing, Business Administration Department, Jazan University, P.O.Box 114, Postal Code: 45142 Jazan, Saudi Arabia.

(*) **للمراسلة:**

أستاذ مساعد في التسويق، كلية إدارة الأعمال، جامعة جازان، ص.ب. 114، الرمز البريدي: 45142 جازان، المملكة العربية السعودية.

e-mail: alim@jcba.edu.sa

المقدمة

تمثل السياحة اليوم صناعة متكاملة، تتضمن التخطيط والاستثمار والتسويق والتوزيع، وهي صناعة متعددة المراحل، تتفاعل مع وتعتمد على قطاعات الاقتصاد الأخرى؛ ولهذا تعتبر عاملاً مساعداً لعملية التنمية الاقتصادية، وخصوصاً في مجال البنية التحتية للاقتصاد. وفى المملكة العربية السعودية قد تزايد الاهتمام في الآونة الأخيرة بصناعة السياحة إذ إنها أصبحت تمثل مصدراً اقتصادياً هاماً ، مما جعلها تشكل جانباً كبيراً من الدخل القومي، فطبقًا لإحصائيات وتقديرات مركز المعلومات والأبحاث السياحية (ماس) من المتوقع أن يرتفع عدد الرحلات السياحية الداخلية والوافدة إلى 1.14 مليون رحلة سياحية بحلول عام 1441 هـ، ويتضمن هذا العدد 128 مليون رحلة سياحية محلية و 1.13 مليون رحلة سياحية وافدة، كما يتوقع أن يرتفع معدل نفقات السائحين المحليين إلى 3.87 بليون ريال سعودي بحلول عام 1441 هـ، في حين ستزداد نسبة نفقات السياح الوافدين من الخارج إلى 23 بليون ريال في نفس العام، وبالتالي يتوقع أن يزداد حجم نفقات السائحين في المملكة بالأسعار الثابتة إلى 3.101 بليون ريال في عام 1441 هـ. وسينتج عن النمو المتوقع في السياحة ما يقارب 7,807 مليون ليلة سياحية يقضيها السياح بحلول عام 1441 هـ الأمر الذي جعل استراتيجية التنمية بالمملكة العربية السعودية تعمل على استثمار المقومات السياحية بمناطق المملكة العربية السعودية المختلفة، وتحويل تلك المقومات إلى مصادر دخل تسهم في زيادة دخل المملكة الوطني والمحلي (مركز المعلومات والأبحاث السياحية ماس، 2012).

ويأتي اهتمام المملكة بالسياحة انطلاقاً من عدة أهداف لعل أهمها: الاستفادة من الأموال التي تنفق على السياحة الخارجية وتوظيفها داخلياً بهدف زيادة فرص العمل وزيادة النمو الاقتصادي إضافة إلى ما تسعى إليه المملكة العربية السعودية من تنمية القطاع الاقتصادي بالبحث عن مقومات المناطق السياحية، ومعرفة مساهمة كل منطقة وقدرتها في تنمية القطاع السياحي، وفي ضوء تلك الأهداف بدأت الهيئة العليا للسياحة برسم الخطوط العريضة لتنمية القطاع السياحي من دراسة وتذليل للمعوقات التي تواجه الاستثمار السياحي بالمملكة العربية السعودية. ومنطقة جازان الواقعة في الجزء الجنوبي الغربي من المملكة العربية السعودية تمثل إحدى المناطق الإدارية بالمملكة التي تشتمل على مقومات سياحية متنوعة في المجال الطبيعي والبشري والثقافي والخدمي، وتستطيع تلك المقومات الوفاء بتنمية سياحية متميزة لها قدرتها على تحقيق الأهداف المرسومة والناتجة عن الاهتمام بالتنمية

السياحية بالمملكة العربية السعودية (الهيئة العليا للسياحة والآثار، 2010).

ومما لا شك فيه أن وسائل تسويق تلك المقومات والخدمات السياحية تحتل أهمية بالغة؛ لكونها موجهة للمنتفع (السائح) وتعمل على إرضـاء رغباته، ويعرف العالم اليوم تغيرات عديدة، احتلت فيه الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات مكان الصدارة فـي اهتمامات مختلف قطاعات الأعمال والخدمات، وصناعة السياحة من أولى الصناعات التـي ارتبطـت ارتباطاً وثيقاً بالتقدم في مجال استخدام تكنولوجيا المعلومات وخاصة الإنترنت وتكنولوجيا الاتصالات السلكية واللاسلكية، باعتبار أن السياحة صناعة خدمية في المقام الأول، وأصبحت التعـاملات الإلكترونية السياحية صيحة عالمية وشرطاً مهماً من شروط تقديم خدمة سياحية تنافسية ذات جودة عالمية في بيئة تسويقية جديدة ألغي فيها عنصـرا المسافة والوقت بين عارض الخدمة السياحية وطالبها؛ لذا على المؤسسات السياحية تبني استراتيجية وثقافة التسويق السياحي الإلكتروني؛ للتمكن من المنافسة في هذه البيئة التسويقية الجديدة.

إنّ الإعلان بشكل عامّ والإعلان الإلكترونيّ على نحو خاصّ يُمثّلان نشاطاً حيوياً ومهماً في مجال الخدمات، ومنها الخدمات السياحية في سوقٍ تسوده منافسة شديدة؛ حيث يؤثر الإعلان الإلكتروني على الأنماط الاستهلاكية للسائح عن طريق تزويده بمعلومات عن مختلف الخدمات السياحية المتاحة بالمقصد السياحي، كما يمكنه التأثير على المشاركين في اتخاذ قرار الشراء. وللإعلان دور في لفت انتباه السائح للمنتجات والخدمات السياحية وتنمية اتجاه السائح الإيجابي نحوها، ويعتبر دور الإعلانات أساسياً في توجيه سلوك السائحين لاتخاذ قرارات الشراء. ويؤثر الإعلان في تـسويق الخـدمات الـسياحية مـن خـلال المضمون المعد بطريقة جاذبة للسائحين بحيث يكون الإعلان شاملاً كافة المعلومات التي يحتاجها السائح عن الموقع السياحي أو البرنامج السياحي ومجيباً على معظم تساؤلاته بهذا الشأن ومبيناً الفوائد التي ستعود على السائح من زيارة هذا المكان أو اشتراكه في هذا البرنامج السياحي. وحيث إن الخدمات السياحية غير ملموسة فإن إقناع الزبائن بفوائدها والعوائد منها لا تخلو من الصعوبة وتحتاج إلى جهد وتركيز كبيرين وسيقبل السائح زيارة المكان أو الاشتراك في برنامج سياحي معين متى ما شعر بأن ما يحصل عليه من فوائد يفوق ما ينفقه وبالتالي سيكون في مرحلة من الرضا تساهم في اشتراكه في هذا البرنامج السياحي أو زيارة الموقع السياحي المعلن عنه (Datamonitor, 2003). ويعتمد نجاح الحملة الترويجية للخدمات السياحية علــى عناصر المزيج الترويجي مثل الدعاية والإعلان والبيع الشخصي والعلاقات العامة وتنشيط المبيعـات

والنشر، ويعتمد كذلك على الميزانية المخصصة للعملية الترويجية. وحيث إن الإعلان على شبكة المعلومات الدولية من أهم عناصر المزيج الترويجي فسيكون محور تركيز هذه الدراسة.

وتضمنت الدراسة الحالية أربعة عناصر رئيسة: خصص الأول للمنهجية العلمية للدراسة، فيما تناول الثاني الإطار النظري للدراسة ومراجعة الأدبيات ذات العلاقة بموضوع الدراسة، والثالث للجانب العملي، والرابع تناول أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج وتوصيات.

مشكلة الدراسة:

استناداً إلى الحجم المؤثر للإنفاق السياحي، فقد أصبح للسياحة الداخلية نصيباً من اهتمامات برامج التنمية السياحية في المملكة العربية السعودية؛ لتحقيق هدفين متكاملين: الهدف الأول- يتمثل في توفير البديل المحلي الذي يؤدي على الأقل إلى تقليص حجم تسربات الإنفاق الناجمة عن توجه المواطنين إلى مواقع سياحية خارجية، والهدف الثاني- يتمثل في تعظيم المداخيل المتولدة عن السياحة نتيجة التوسع في استقطاب السياح المحليين وجذبهم إلى مواقع سياحية محلية. ومنطقة جازان تمتلك مقومات سياحية: منها ما يرتبط بالمقومات الطبيعية من وجود بيئات متباينة، ومنها ما يتعلق بالمقومات السياحة الثقافية، مما يقتضي اتباع أساليب علمية حديثة في التسويق السياحي لهذه المنطقة. وقد لاحظ الباحث أن الهيئات والمؤسسات السياحية في منطقة جازان لا زالت تعتمد على الوسائط التقليدية في الترويج السياحي لمنطقة جازان ولا تلجأ إلى استخدام التكنولوجيا الحديثة للمعلومات والاتصالات، وفي ضوء ذلك تحاول الدراسة الحالية دراسة أثر الإعلان في وسائل التسويق الإلكتروني على السلوك الشرائي للسائحين السعوديين. وبناء على ما سبق تكمن مشكلة الدراسة في الإجابة على بعض التساؤلات العامة وهي:

1. ما هي درجة تقبل السائح السعودي لاستخدام الإعلان الإلكتروني لتسويق منطقة جازان كمقصد سياحي؟
2. ما هي مزايا استخدام وسائل التسويق الإلكتروني في التسويق السياحي لمنطقة جازان؟
3. هل هناك علاقة معنوية بين المراحل المتدرجة للإعلان الإلكتروني (الانتباه، الاهتمام، الرغبة، الفعل) والسلوك الشرائي للسائحين السعوديين؟
4. ما هو دور بعض المتغيرات الديموغرافية في العلاقة بين الإعلان الإلكتروني والسلوك الشرائي للسائحين السعوديين؟
5. ما هي الجهات التي يجب أن تُسند إليها مسؤولية التسويق السياحي عبر شبكة الإنترنت؟

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها مما يلي:

1. من أهمية السياحة التي تلعب دوراً هاماً في تحقيق أهداف التنمية الاقتصادية؛ لذا فإن الاهتمام بنشر الثقافة السياحية وتقديم المقاصد السياحية لمنتجات ذات مزايا تنافسية عن المقاصد الأخرى يستلزم بذل المزيد من الجهد في مجال الاتصال التسويقي واستخدام التكنولوجيا الحديثة للمعلومات والاتصالات بكافة أشكالها وأنواعها بشكل علمي.
2. تمثل هذه الدراسة إضافة معرفية لفلسفة التسويق السياحي من خلال التطرق للأطر النظرية المرتبطة بمفهوم الإعلان الإلكتروني مما سيفتح الأبواب لدراسات مستقبلية تثري المكتبة العربية في هذا المجال.
3. إبراز دور الإعلان الإلكتروني وتأثيره على الترويج لمنطقة جازان كمقصد سياحي لما لهذا الموضوع من أهمية في وضع الاستراتيجيات التسويقية والترويجية الملائمة التي ستنعكس بدورها على تقديم رؤية واضحة للمهتمين بشؤون الخدمات السياحية في منطقة جازان.
4. تستمد هذه الدراسة أهميتها التطبيقية من النتائج المتوقعة، والتي يمكن أن تساهم في جذب المزيد من الاستثمار السياحي لهذه المنطقة وإنعاشها اقتصادياً واجتماعياً مما يزيد من أهمية دراسة هذا الموضوع.

أهداف الدارسة:

وفقاً للمشكلة التي بنيت على أساسها الدراسة، وفى ضوء أهميتها فإن الدراسة الحالية تهدف إلى ما يلي:

1. التعرف على مدى تقبل السائحين لاستخدام الإعلان الإلكتروني لتسويق منطقة جازان كمقصد سياحي.
2. التعرف على آراء السائحين تجاه المزايا المترتبة على استخدام الإعلان الإلكتروني في التسويق للسياحة الداخلية .
3. التعرف على أثر الإعلان الإلكتروني على السلوكيات الشرائية للسائحين السعوديين.
4. التعرف على آراء السائحين تجاه المعلومات التي ينبغي طرحها عبر الإعلان على الشبكة العنكبوتية لجذبهم للتفاعل مع الإعلان .
5. التعرف على آراء السائحين تجاه الجهات السياحية التي ينبغي لها القيام بمهام التسويق الإلكتروني.

نموذج وفرضيات الدراسة:

يعتبر الإعلان أحد المجالات التطبيقية الرئيسية لبحوث التسويق ويستلزم تقييم الأثر الإعلاني معرفة تامة بالآثار والنتائج التي يكون الإعلان قادرا على إحداثها لدى المستهلكين، وتُعد المقاييس المتعلقة بالتعرض للإعلان، وإدراك الإعلان، والاتصال الإعلاني هي أكثر المقاييس ارتباطًا ببحوث الأثر

الإعلاني. ويعتمد هذا البحث على تقييم المستهلكين أنفسهم لأثر الإعلان الإلكتروني على سلوكهم الشرائي، وبالرغم أن هذا الأسلوب في قياس أثر الإعلان يمكن أن يكون ذا طبيعة تراكمية إلا أنه يفي بغرض البحث ؛ لأنه ليس معني بتقييم حملة إعلانية معينة (الصمادي، 2003)، ولا تعتمد مقاييس الأثر الإعلاني على مقدار ما يولده الإعلان من مبيعات فحسب، وإنما تمتد إلى ما يمكن أن يحدثه الإعلان من آثار اتصالية وإقناعيه لدى العملاء، ويفترض أن تقود في النهاية إلى استمالة وتوجيه السلوك الشرائي. وبناء على ذلك وفي ضوء مشكلة الدراسة وأهدافها تم اختيار النموذج المتعدد كنموذج للدراسة، ويشتمل النموذج على ثلاثة أنواع من المتغيرات: المتغير المستقل (مراحل الإعلان الإلكتروني) ولدراسة هذا المتغير فقد تم الاعتماد على دراسة (الصمادي، 2003)، ويتضمن هذا المتغير (مرحلة الانتباه، مرحلة الاهتمام، مرحلة الرغبة، مرحلة الفعل)،أما المتغير الوسيط فيتمثل في العوامل الديموغرافية التي تتوسط العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع ويشمل هذا المتغير (النوع، الفئة العمرية، المؤهل العلمي، متوسط الدخل الشهري، منطقة السكن، تكرار الزيارة لمنطقة جازان)، وأخيراً المتغير التابع والذي يتمثل في السلوك الشرائي للسائحين السعوديين لدراسة مدى تأثره بالمتغير المستقل والمتغير الوسيط. وتم طرح مجموعة من الفرضيات الرئيسية والفرعية المتعلقة باختبار علاقات الارتباط والتأثير بين متغيرات الدراسة وذلك على النحو التالي:

الفرضية الرئيسية الأولى:

لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية للمراحل المتدرجة للإعلان الإلكتروني على السلوكيات الشرائية للسائحين السعوديين. ويتفرع منها الفرضيات التالية:

1) لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية لدرجة انتباه المتصفح للإعلان الإلكتروني على السلوكيات الشرائية للسائحين السعوديين.

2) لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية لاهتمام المتصفح بمضمون الرسالة الإعلانية على السلوكيات الشرائية للسائحين السعوديين.

3) لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية للتصرف المتوقع من جانب المتصفح (الرغبة) على السلوكيات الشرائية للسائحين السعوديين.

4) لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية للاستجابة السلوكية التي تمت استمالتها من قبل الإعلان الإلكتروني على السلوكيات الشرائية للسائحين السعوديين.

الفرضية الرئيسية الثانية:

لا توجد فروقات في تأثير الإعلان الإلكتروني على

السلوكيات الشرائية للسائحين السعوديين تعزى إلى المتغيرات الديموغرافية والسلوكية. ويتفرع منها الفرضيات التالية:

1) لا توجد فروقات في تأثير الإعلان الإلكتروني على السلوكيات الشرائية للسائحين السعوديين تعزى إلى الفئة العمرية.

2) لا توجد فروقات في تأثير الإعلان الإلكتروني على السلوكيات الشرائية للسائحين السعوديين تعزى إلى المؤهل العلمي.

3) لا توجد فروقات في تأثير الإعلان الإلكتروني على السلوكيات الشرائية للسائحين السعوديين تعزى إلى متوسط الدخل الشهري.

4) لا توجد فروقات في تأثير الإعلان الإلكتروني على السلوكيات الشرائية للسائحين السعوديين تعزى إلى تكرار الزيارة لمنطقة جازان.

محددات الدراسة:

تتمثل محددات الدراسة الحالية في النقاط التالية:

المحدد الأول:

اقتصرت الدراسة الحالية على محافظة جازان، ولم تشمل المحافظات الأخرى نظراً لسهولة الوصول إليها كونها تقع في نطاق عمل وسكن الباحث.

المحدد الثاني:

تقتصر هذه الدراسة على دراسة تأثير الإعلان على الشبكة العنكبوتية (الإنترنت) مثل وسائل التواصل الاجتماعي، والبريد الإلكتروني، ومحركات البحث المختلفة على تسويق الخدمات السياحة، ولن يتم التطرق لبقية عناصر المزيج الترويجي كالبيع الشخصي والعلاقات العامة والدعاية والنشر.

المحدد الثالث:

هو المحدد الزمني، فقد تم تجميع بيانات الدراسة في الفترة من 10 يناير 2015 م إلى 28 فبراير 2015 م وهى الفترة التي تشهد رواجاً سياحياً بمنطقة جازان بسبب إقامة المهرجان الشتوي والذي يتزامن مع إجازات منتصف الفصل الدراسي للجامعات والمدارس بالمملكة.

مجتمع وعينة الدراسة:

تألف مجتمع الدراسة من السائحين السعوديين الذين زاروا منطقة جازان، حيث تم أخذ عينة ملائمة تتناسب مع أغراض الدراسة بلغت (400) مفردة بمعامل ثقة 95٪ وهو مستوى شائع في بحوث التسويق، وفى حدود خطأ معياري 5٪ وهى أيضاً حدود خطأ مقبولة في بحوث التسويق. وقد وجد أن اختيار عينة مؤلفة من 400 مفردة يمكن أن تكون كافية لأغراض البحث علما بأن هذا الحجم يزيد عن الحجم المطلوب لغايات التوزيع الطبيعي.

وقد اعتمدت الدراسة الحالية على مصدرين لجمع البيانات اللازمة لإنجاز هذه الدراسة وهما: مصادر ثانوية، ومصادر أولية. وقد تم الحصول على البيانات الثانوية من الأدبيات المتوفرة ونتائج بعض الدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة؛ وذلك بهدف استكمال الإطار النظري وصياغة فرضيات الدراسة، أما البيانات الأولية فقد تم الحصول عليها من خلال الدراسة الميدانية التي استخدمت استبانة تم تصميمها وتطويرها لتشمل مختلف متغيرات الدراسة واختبار فروضها. وقد راعى الباحث صياغة الأسئلة بأسلوب يلائم الفئة المستهدفة، كما روعي التسلسل المنطقي في عرض الأسئلة وأن تكون الأسئلة واضحة وبسيطة ومفهومة.

أداة الدراسة:

اعتمد الباحث في جمع بياناته الأولية على أسلوب الاستبانة والتي ساهمت في بناء الإطار العملي للدراسة حيث اشتملت على أربعة أجزاء: اختص الجزء الأول منها بقياس المتغيرات المتعلقة ببعض العوامل الديموغرافية لعينة الدراسة، أما الجزء الثاني فقد اشتمل على عبارات لقياس مدى تقبل السائح السعودي لاستخدام وسائل التسويق الإلكتروني في تسويق الأماكن السياحية والمزايا التي يمكن تحقيقها من وراء ذلك، وفى الجزء الثالث من الاستبانة تم قياس أثر الإعلان الإلكتروني على السلوك الشرائي للسائح السعودي من خلال قياس أثر الإعلان على أربعة متغيرات هي: **الانتباه** (ويقيس درجة انتباه السائح للإعلان الإلكتروني وتركيزه على الأفكار المعروضة)، **الاهتمام** (ويقيس مستوى الاهتمام الذي كرسه السائح لمضمون الرسالة الإعلانية)، **الرغبة** (وتقيس التصرف المتوقع من جانب السائح في اتجاه قيامه بالشراء)، **الفعل** (ويقيس الاستجابة السلوكية الواضحة التي تمت استمالتها من قِبل الإعلان). أما الجزء الأخير من الاستبانة فهدف إلى قياس آراء المبحوثين تجاه المعلومات التي ينبغي طرحها عبر الإعلان الإلكتروني فضلاً عن التعرف على آراء المبحوثين تجاه الجهات المقترحة للقيام بدور ومهام التسويق الإلكتروني للسياحة الداخلية.

وقد تم اعتماد مقياس ليكرت الخماسي المستويات ليعبر عن درجة توافق العبارات مع آراء المستجيبين، حيث أعطى مستوى الموافقة بشدة القيمة (5)، مستوى الموافقة أعطيت القيمة (4)، ومستوى محايد القيمة (3)، مستوى عدم الموافقة القيمة (2)، وأخيرا عدم الموافقة بشدة القيمة (1). وقد تم توزيع الاستبانات باستخدام أسلوب التوزيع والجمع المباشر Drop and Collect للحصول على البيانات المطلوبة، حيث تم توزيع الاستبانات على عينة عشوائية تتناسب مع أغراض الدراسة بلغت (400) من السائحين

السعوديين، وذلك في أماكن تجمعهم في الفنادق والشاليهات والمتنزهات السياحية، وتم استرداد 320 استبانة بمعدل استجابة بلغ (84٪) وبعد فحص الاستبانات تم استبعاد 16 استبانة لعدم صلاحيتها للتحليل وبذلك يكون العدد النهائي للاستبانات الخاضعة للدراسة 304 استبانة.

منهجية الدراسة:

استخدمت الدراسة أساليب الإحصاء الوصفي والتحليلي، حيث تم استخدام برامج الإحصاء الوصفي المتضمنة مقاييس النزعة المركزية كالوسط الحسابي والجداول التكرارية والانحراف المعياري لجميع متغيرات الدراسة؛ وذلك للتعرف على معدل تواجد كل متغير في عينة البحث ومعدل تشتته، إضافة إلى الأساليب الإحصائية التحليلية كاختبار تحليل التباين وتحليل الانحدار البسيط والمتعدد لمعرفة تأثير المتغيرات المستقلة مجتمعة على المتغير التابع، ومدى تأثير كل متغير من المتغيرات المستقلة على المتغير التابع. وللتحقق من الثبات والاتساق الداخلي للعبارات المستخدمة في أداة القياس (الاستبانة) تم عرضها على عدد من المحكمين والخبراء الأكاديميين المختصين للتأكد من دقة صياغة فقرات الاستبانة وصحة العبارات المستخدمة وملاءمتها لأهداف الدراسة، وقد جرى تعديل بعض الفقرات والعبارات لرفع درجة ثبات واتساق الأداة وذلك قبل إخضاعها للتحليل الإحصائي، وقد تم قياس مستوى الثبات والاتساق الداخلي باستخدام مقياس (ألفا كرونباخ)، وقد أظهرت النتائج أن معامل (ألفا كرونباخ) للمقياس ككل يقع في الحدود المقبولة حيث بلغت قيمته (88%) .

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري:

يلعب الإعلان دوراً هاماً في التعريف بالمنظمة وخدماتها وتعزيز علاقتها بعملائها المستهدفين؛ وذلك لما له من دور فاعل في التأثير في سلوك العميل الشرائي وتوجيهه بما يتفق مع أهداف المنظمة وتنمية ولائه لها. ويهدف الإعلان إلى إظهار الخدمات السياحية التي تقدمها المؤسسة المعلنة وبيان مزايا هذه الخدمات للعملاء المحتملين، وهو ما قد يولد الرغبة لدى هؤلاء العملاء لشراء الخدمات المعلن عنها سواء عن طريق المشاركة في برنامج سياحي أو زيارة مقصد سياحي، ومن هنا تظهر أهمية الإعلان في استطاعته إقناع العملاء المحتملين والمستهدفين بالخدمات التي يتم الإعلان عنها للاشتراك فيها قبل الشروع في تحليل أثر الإعلان الإلكتروني على السلوك الشرائي للسائحين السعوديين، لا بد من توضيح مفهوم وأهداف الإعلان بناء على ما ورد في الدراسات السابقة،

وحسب النموذج المقترح للدراسة؛ لذا سيتم التطرق في هذا الموضوع للنقاط التالية:

أولاً – الإعلان:

تعددت تعاريف الإعلان في الأدبيات المتخصصة، فالبعض يرى أن الإعلان عملية اتصال من طرف (مقدم السلعة أو الخدمة) تهدف إلى التأثير في طرف آخر (العميل المستهدف) بعيداً عن الاعتبارات الشخصية، بحيث يقوم المعلن بنشر معلومات معينة عن سلعته أو خدمته من خلال وسائل الإعلان المناسبة (Stanton, 1985). ويشير (Duncan, 2002) إلى أن الإعلان هو استخدام المنظمات لوسائل الإعلان المناسبة مقابل مبلغ من المال لإيصال معلومات محددة عن منتج معين سواء سلعة أو خدمة إلى شريحة عريضة من الجماهير بهدف التأثير على سلوكها واتجاهاتها، وهو إعلان غير شخصي. بينما يتم النظر إلى الإعلان على أنه وسيلة تساعد المعلن على تعريف عملائه المستهدفين بسلعته وخدماته وتعريف هؤلاء العملاء بحاجاتهم والطرق المناسبة لإشباعها (Kotler, 1994). ويرى البعض أن الإعلان وسيلة للإقناع حيث يحرص المعلن على إقناع عملائه المحتملين لشراء سلعه أو خدماته عن طريق العبارات الجميلة والصور المعبرة والتي يتم إعادتها وعرضها بطريقة مدروسة ومؤثرة في العملاء المستهدفين، للحصول على النتائج المرجوة من هذا الإعلان وإقناع العملاء بالشراء أو الاشتراك في السلع والخدمات (الطائي، 1991). وتعرف الجمعية الأمريكية للتسويق الإعلان بأنه: "الوسيلة غير الشخصية لتقديم الأفكار أو السلع أو الخدمات بواسطة جهة معلومة ومقابل أجر مدفوع" (التركستاني،2011).

وقد تزايدت أهمية الإعلان في المنظمات السياحية لوجود منافسة شديدة في هذه الصناعة وظهور خدمات ومنتجات جديدة ومتنوعة، وبالتالي كان لابد من استخدام الإعلان كوسيلة لإظهار الخدمات السياحية التي تقدمها للسياح المحتملين وللحفاظ على حصتها السوقية في هذه الصناعة، وقد بينت الدراسات أهمية الإعلان لما كان له من أثر إيجابي ونتائج جيدة في لفت نظر السياح للخدمات السياحية والتأثير في القرارات الشرائية للانضمام إلى البرامج السياحية وشراء الخدمات السياحة المتاحة والمعلن عنها نظراً لتصميم الإعلان المناسب والتقنيات الحديثة المستخدمة فيه، والتي تؤثر في قناعات السائح، وتساهم في اتخاذ قراره الشرائي (القائدي، 2008).

مما لا شك فيه أن توجه السائح إلى مقصد سياحي ما دون غيره يعتمد على الإعلان كعنصر أساسي في الاختيار حيث إنه لا يعرف المنطقة ولم يسبق له مشاهدتها؛ لذا فإن نجاح السياحة يعتمد بصورة مباشرة على نجاح الإعلان، ولذلك نلاحظ أن

كثيراً من الجهات تحرص على الإعلان عن مناطقها السياحية بالطرق المناسبة لجذب أكبر عدد ممكن من السائحين (Armstrong and Kotler, 2000). وفي ذات السياق توصلت الدراسات المتخصصة إلى ذكر أهداف متعددة للإعلان حيث ترى بعض الدراسات أن الهدف الرئيسي للإعلان هو تغيير النظرة تجاه منتج معين (خدمة أو سلعة أو فكرة) والتأثير في سلوك العملاء المستهدفين حتى يقوموا بشراء هذا المنتج، حيث يحاول صاحب الإعلان إقناع العملاء المستهدفين بالشراء مع أن هذا المنتج قد لا يكون في قائمتهم الشرائية قبل مشاهدة الإعلان (أبو رستم وأبو جمعة، 2003)، وبالتالي فإن الإعلان يهدف إلى زيادة مبيعات المنظمات وتعزيز حصصها في السوق. وفي المجال السياحي يمكن ذكر أهم أهداف الإعلان كما يلي:

1. تعريف العملاء المحتملين بالخدمات والبرامج السياحية والجهات السياحية (القائدي، 2008).
2. تذكير السائح بأن شراء هذه الخدمات السياحية سيلبي حاجاته ورغباته (مقابلة والسرابي، 2001).
3. استغلال المواسم والمناسبات للتوسع في تقديم الخدمات والبرامج والعروض السياحية (مقابلة، 1999).
4. تغيير القرار الشرائي للعملاء تجاه منتج سياحي معين (أبو رستم وأبو جمعة، 2003).
5. استمرارية الطلب السياحي على مدار العام والتغلب على فترات الركود الموسمية (الصميدعي ، 2006).

ويجب أن يكون محتوى المادة الإعلانية صادقاً ومعبراً عن المادة المعلن عنها؛ لأن الإعلان لا يمكن أن يضيف مزايا جديدة للخدمة ليست موجودة فيها اصلاً بل هو مجرد وسيلة للتعريف بهذه الخدمة. وإذا زاد محتوى الإعلان عن حقيقة الخدمة المقدمة فإن ذلك قد يؤدي إلى فقد الكثير من العملاء حتى وإن تمكن المعلن من جذب عدد منهم في بداية إعلانه إلا أنه بمجرد اكتشافهم عدم توافق ما تم الإعلان عنه مع ما يتم تقديمه من خدمات سيفقد المعلن هؤلاء العملاء وغيرهم ممن قد ينقل له معلومات عن التجربة التي حصلت مع مقدم هذه الخدمة (القائدي، 2008). وهذا ملاحظ تماماً في كثير من البرامج السياحية التي تفقد مصداقيتها بمجرد تجربتها مثل كثير من حملات الحج الداخلية التي غالباً لا تتوافق خدماتها مع ما تم الإعلان عنه مسبقاً، وبالتالي لابد أن تكون معلومات الإعلان صادقة ومعبرة وتتلمس احتياجات العملاء ودوافعهم. هذا وتختلف طرق الإعلان السياحي باختلاف الهدف الذي صمم من أجله، وبالتالي لابد للمسوق السياحي أن يلم بكل المعلومات الخاصة

بكل وسيلة من وسائل الإعلان مثل تكلفتها، مزاياها، عيوبها، الوقت المناسب لها ومدى مناسبتها للجمهور المستهدف لكي يختار الأفضل منها في توصيل رسالته الإعلانية ومن تلك الوسائل أو القنوات الإعلانية ما يلي: (مقابلة والسرابي، 2001)

1. التلفاز:

يعتبر التلفاز من القنوات الإعلانية ذات الشريحة الجماهيرية الكبيرة ولها تأثير فعال على المتلقين؛ لأنها مسموعة ومرئية، وإذا تم اختيار الوقت المناسب للإعلان فسيحقق أثره على الجمهور المستهدف بصورة فعالة.

2. المذياع:

يعتبر المذياع من القنوات الإعلانية الأكثر انتشارا، والتي من الممكن سماع إعلانها في أي وقت وأي مكان، فإذا تم الإعلان في هذه الوسيلة باستخدام صوت مناسب أو شخص مشهور فسيتم تحقيق هدف الإعلان بنجاح.

3. الصحف:

الصحف اليومية أو الأسبوعية لها تأثير كبير على الجمهور؛ حيث يتم عرض الإعلانات فيها ويجد القارئ الوقت الكافي لقراءة الإعلان وإعادته أكثر من مرة والتأكد من المعلومة التي يريدها، وقد كانت الصحف الأكثر انتشاراً إلى أن ظهرت القنوات الإلكترونية إلا أنها لازالت تحتفظ بنصيب مناسب في المجال الإعلاني.

4. المجلات:

تمتاز الإعلانات في المجلات بجاذبية كبيرة، من خلال استخدام الصور والألوان بطريقة متميزة، وبالتالي تمثل المجلات السياحية المتخصصة وسيلة ترويجية مهمة في جذب السياح للبرامج السياحية .

5. اللافتات والملصقات:

تستخدم هذه الوسيلة بكثرة لما لها من جاذبية وإثارة ، وقد توضع عند مفترق الطرق أو في الموانئ أو شوارع المطارات أو على الأبنية العالية لكي تجذب انتباه الجمهور وتدفعه للاشتراك في البرامج السياحية أو شراء السلع والخدمات السياحية المعلن عنها، كما ينبغي استخدام المواقعِ المزدحمة لعرض تلك اللافتات والملصقات والصور والألوان المشوقة لتحقيق الأهداف المنشودة.

6. المهرجانات:

تمثل المهرجانات وسيلة هامة من وسائل الجذب المستخدمة في الإعلانات السياحية، وكثيراً ما تستغل الشركات السياحية هذه المناسبات للإعلان عن برامجها السياحية إلى أماكن إقامة المهرجانات، وهذه المهرجانات بدورها تجذب الكثير من السياح للتعاقد على هذه البرامج .

7. الشبكة العالمية للمعلومات (الإنترنت):

يعتبر الإعلان عبر شبكة الإنترنت من أكثر وسائل

الترويج جاذبية وانتشاراً في ظل الاتجاه نحو التسويق الإلكتروني، فالإعلان المباشر عبر الإنترنت يتزايد بمعدل 12٪ سنويا، وقد قدم التسويق الإلكتروني مفهوماً جديداً للإعلان، وهو أن المؤسسات تقدم رسائلها الترويجية بشكل متعمد إلى بيئات مستهدفة من خلال مواقع إلكترونية محددة يتوقع أن تكون جماهيرهم قادرة على تمييزها وإدراكها (خويلد، 2009).

وهنا لابد من التذكير أن اختيار إحدى الوسائل الإعلانية أعلاه يجب أن يتم بدراسة مستفيضة لكي تحقق المنشأة السياحية أهدافها من هذا الإعلان ألا وهو تسويق خدماتها وزيادة مبيعاتها ، فلكل من هذه الوسائل مزاياها وعيوبها لذلك ينبغي تحديد شريحة معينة من المستهلكين قبل اختيار الوسيلة الإعلانية لكي يتم تسويق خدماتهم إلى تلك الشريحة.

ثانياً- السياحة والخدمات السياحية:

تختلف تعاريف السياحة باختلاف الزاوية التي ينظر إليها من خلالها، فالبعض يعرفها كظاهرة اجتماعية، والبعض الآخر يعرفها كظاهرة اقتصادية، ومنهم من يرى بأنها عامل لبعث العلاقات الإنسانية والتنمية الثقافية، ويمكن ذكر أول تعريف للألماني جويير فرويلر الذي عرفها بأنها: "ظاهرة تنبثق من الحاجة المتزايدة إلى الراحة وتغير الهواء، وإلى مولد الإحساس بجمال الطبيعة ونمو هذا الإحساس، والشعور بالبهجة والمتعة، والإقامة في مناطق لها طبيعتها الخاصة، وأيضا نمو الاتصالات وخاصة بين الشعوب وأوساط مختلفة من الجماعات الإنسانية ، وهي الاتصالات التي كانت ثمرة اتساع نطاق التجارة والصناعة سواء أكانت كبيرة أو متوسطة أو صغيرة وثمرة تقدم وسائل النقل" (دعبس، 2009). وعرفها آخرون بأنها: "ذلك النشاط الحضاري والاقتصادي والتنظيمي بانتقال الأفراد إلى بلد غير بلدهم، وإقامتهم فيه لمدة لا تقل عن 24 ساعة لأي غرض ماعدا العمل الذي يدفع أجره داخل البلد المزار" (عبد العظيم، 1996). وكتعريف شامل يمكن اعتماد تعريف منظمة السياحة العالمية (World Tourism Organization WTO) والتي ترى بأنها " تشمل أنشطة الأشخاص الذين يسافرون إلى أماكن تقع خارج بيئتهم المعتادة، و يقيمون فيها لمدة لا تزيد عن سنة بغير انقطاع، للراحة أو لأغراض أخرى، و تتألف البيئة المعتادة للشخص من منطقة محددة قريبة من مكان إقامته مضافاً إليه كافة الأماكن التي يزورها بصورة مستمرة و متكررة" (رشيد ويوسف، 2012).

إن تعريف السياحة لا يكتمل إلا بتعريف السائح الذي يمثل محور هذا النشاط، وفى هذا السياق عرفته

منظمة السياحة العالمية بأنه: "كل زائر مؤقت يقيم في البلد الذي يـزوره 24 سـاعة على الأقل ولا تزيد عن 24 شهراً، وليس بهدف الاستقرار أو الإقامة الدائمة أو القيام بأعمال تجارية (برنجي، 2008) بحيث تكون أسباب السفر من أجل الترفيه، الراحة، الصـحة، قضـاء العطـل، الدراسة، الديانة، الرياضة، أو من أجل القيام بأعمال عائلية أو حضور مؤتمرات، ندوات علمية، ثقافيـة وسياسية (رشيد ويوسف، 2012).

أما الخدمات السياحية فتعرف بأنها "النشاطات التي تكون غير مادية أو غير ملموسة والتي يمكـن تقـديمها بشـكل منفصل أو مستقل، وتوفر إشباع الرغبات والحاجات وليست بالضرورة أن ترتبط مع بيـع منتج أو خدمة أخرى وعند تقديم الخدمة قد لا يتطلب نقل الملكية" (رشيد ويوسف، 2012)، ويتكون النشاط السياحي من سلع ملموسة وسلع غير ملموسة وبالتالي يمكن أن يطلق عليه مسمى الخدمات المختلفة أو المركبة، ويتميز نشاط الخدمات السياحية ببعض الخصائص من أهمها ما يلي (رشيد ويوسف، 2012):

1. النشاط السياحي لا يمكن نقله أو تخزينه.
2. ضرورة قدوم العميل لموقع النشاط السياحي.
3. يتم إنتاج واستهلاك المنتج السياحي في نفس الوقت ونفس المكان.
4. إمكانية الإحلال والاستبدال في النشاط السياحي كاستبدال سكن من فندق إلى فندق آخر.
5. تأثر النشاط السياحي بالمواسم وارتباطه بها في الغالب.

ثالثاً – التسويق السياحي:

يتبوأ التسويق في صناعة السياحة أهمية مزدوجة تتمثل في جانبين أساسيين: الأول- يتمثل في كون التسويق السياحي مفهوماً حديثاً مستنداً إلى ركائز ثلاثة: أنه موجه بالمنتفع (السائح)، وأنه يعتمد على إرضاء وإشباع تشكيلة متنوعة ومتباينة من الحاجات والرغبات والأذواق، وأن التسويق السياحي كمفهوم حديث ومتجدد يعتمد على مبدأ تعاضد جهود المعنيين بالعمل السياحي. أما الجانب الثاني- فهو يختص بطبيعة صناعة السياحة نفسها، فالمعروف أن السياحة نشاط اجتماعي وإنساني قبل أن يكون كياناً شاخصاً وملموساً. فالتسويق السياحي يمكن أن يعرف بأنه " ذلك النشاط الإداري والفني الذي تقوم به المنظمـات والمنشـآت السياحية داخل الدولة وخارجها لتحديد الأسواق السياحية المرتقبة والتعرف عليها والتأثير فيهـا بهدف تنمية وزيادة الحركة السياحية القادمة منها وتحقيق التوافق بين المنـتج السـياحي وبـين الرغبات والدوافع للشرائح السوقية المختلفة" (الطائي، 2002). وهكذا فإن التسويق السياحي هو عملية إدارية تتضمن وضع الأهداف والعمليات التنظيميـة

إضافة إلى العمليات الإدارية ويمكن القول بأن التسويق السياحي هو الحاجة إلى تحديد الأسـواق وتقريـر قطاعاتهـا وتخمين الموقف التنافسي، واستخدام الوسائل المناسبة للنفاذ للأسواق مثـل: الإعلان والتـرويج، وسـائل الاتصال والمواصلات، والعمل على تطوير المزيج التسويقي الذي ينبغي أن يكون منسجماً مع قدرة المؤسسة والمنطقة (بوباح، 2011).

ويعتبر التسويق الإلكتروني من أحدث الوسائل التي يمكن الاعتماد عليها لتسويق النشاط السياحي بالتركيز على شبكة الإنترنت في الترويج للمنتج السياحي على أوسع نطاق، ويؤدي إلى سهولة الوصول إلى الملايين باعتبار الإنترنت وسيلة جديرة بالثقة لربط الأفراد ونقل المعلومات بينهم في صورة سهلة وبسيطة. إن التقاء قطاعي السياحة والتكنولوجيا الحديثة أدى إلى ظهور مفهوم السياحة الإلكترونية (e-tourism) التي تعرف بأنها: "نمط سياحي يتم تنفيذ بعض معاملاته التي تتم بين المؤسسة السياحية والسائح من خلال استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (Khanchouch, 2004) ، أو أنها "نمط سياحي يتم تنفيذ بعض معاملاته التي تتم بين مؤسسة سياحية وأخرى أو بين مؤسسة سياحية ومستهلك (سائح) من خلال استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وبحيث تتلاقى فيه عروض الخدمات السياحية من خلال شبكة المعلومات الدولية (الإنترنت) مع رغبات جموع السائحين الراغبين في قبول هذه الخدمات السياحية المقدمة عبر شبكة الإنترنت" (السمان، 2005). وقد ظهرت السياحة الإلكترونية مع بداية ظهور خدمة الشبكة العنكبوتية (Web Wide World)، أي تزامنا مع استخدام الإنترنت ما بين المؤسسات ومثيلاتها (B2B) وما بين المؤسسات والمستهلكين (B2C) وما بين المستهلكين أنفسهم (C2C)، وقد ظهر degriftour.com كأول موقع سياحي سنة 1990 (بختي وشعوبي، 2010).

ويعد التسويق الإلكتروني قلب الأعمال الإلكترونية والتجارة الإلكترونية، ومفهوم التسويق الإلكتروني هو إعطاء أو إضافة القيمة إلى المنتجات وتوسيع قنوات التوزيع، وتقوية المبيعات، وخدمات ما بعد البيع عندما يتم الاتصال مع العملاء وفهم حاجاتهم وتحقيقها بشكل أفضل. ويتضمن التسويق الإلكتروني التعامل باستخدام الخط المفتوح Online وبواسطة مواقع إلكترونية والتفاعل عبر وسائل الإعلان من خلال البريد الإلكتروني والهاتف المحمول، فهي أدوات إلكترونية تسمح بالحوار مع العملاء (Smith and Chaffey, 2002). وتوظف الاستراتيجيات الإعلانية على شبكة الإنترنت أكثر من شكل لترويج منتجاتها وأهم هذه الأشكال:

1. الشريط الإعلاني: يتمثل في عرض رسالة

ترويجية في شكل شريط داخل الموقع، تحوى الرسالة صوراً ورسومات ونصوصاً تهدف لخلق الوعي لدى المتصفح (المشترى المحتمل)، ويعد من أكثر الأشكال استخداما لوجود بيئة تفاعلية بين المعلن والمشتري من خلال الضغط على الشريط الإعلاني لطرح الأسئلة حول المنتج والحصول على إجابات فورية (خويلد، 2009).

2. الإعلان بالبريد الإلكتروني: من أفضل الوسائل التي تمكن من إيصال الرسالة الترويجية للعملاء المحتملين، وتشير العديد من الدراسات إلى جدوى الإعلان بالبريد الإلكتروني، ودرجة تقبله الكبيرة لدى المستخدمين (El-Mahdi, 2008).

3. الإعلان ضمن الموقع: هو من نماذج الإعلان الإلكتروني الفعالة ويندرج ضمنه العديد من الأنواع مثل: إعلانات الرعاية الرسمية أو رعاية المحتوى أو الإعلانات الفجائية التي تظهر فجأة أثناء تصفح الموقع أو أثناء الخروج منه.

4. الإعلانات الفاصلة: وتتمثل في الإعلانات التي تظهر عند نسخ برنامج أو معلومات من شبكة الإنترنت إلى الحاسب الآلي، بهدف استحواذ الانتباه (الطائي، 2007).

5. الطلقات الإعلانية: يظهر هذا الإعلان بصورة مفاجأة كطلقة أثناء تصفح المواقع الإلكترونية أو أثناء محاولة الدخول على موقع معين (حماني، 2012).

6. الإعلان الجانبي: ويعرف أيضا بالإعلان ناطح السحاب، ويمتاز بعموديته، و تأثير هذا النوع أقوى، وكذلك فاعليته في إيصال رسالة المعلن إلى المتصفح؛ ذلك لأنه لا يختفي حالما ينزل هذا الأخير إلى أسفل الصفحة الإلكترونية، بل يبقى إلى الجانب، أي في مرأى المتصفح، مما يزيد من فرص النقر عليه (حماني، 2012).

ويعد ظهور التسويق السياحي الإلكتروني كمفهوم حديث في ممارسة الأنشطة التسويقية عبر الإنترنت أو وسائل الاتصال الحديثة جزءاً أساسياً من أنشطة التجارة الإلكترونية، حيث يعرف بأنه سلسلة وظائف تسويقية متخصصة، ومدخل شامل لا يقتصر على المتاجرة بالمنتجات والخدمات السياحية، وإن كان يستخدم التقنيات الرقمية كرافعة لتحسين أداء المنظمة بشكل عام (الطائي، 2007) وأصبح الاهتمام بالتسويق السياحي الإلكتروني متزايداً ومترافقا مع زيادة الاهتمام بالتجارة الإلكترونية فبعد أن كانت السياحة الإلكترونية تسهم بما قيمته 7٪ من إجمالي التجارة الإلكترونية عام 1997 وأصبحت 35٪ عام 2002 وبلغت 65٪ في نهاية عام2011. وتحتل الخدمات السياحية حالياً المرتبة الأولى في التجارة الإلكترونية. كما يستحوذ قطاع التسويق السياحي على ما نسبته 24٪ من عائدات إعلانات الإنترنت

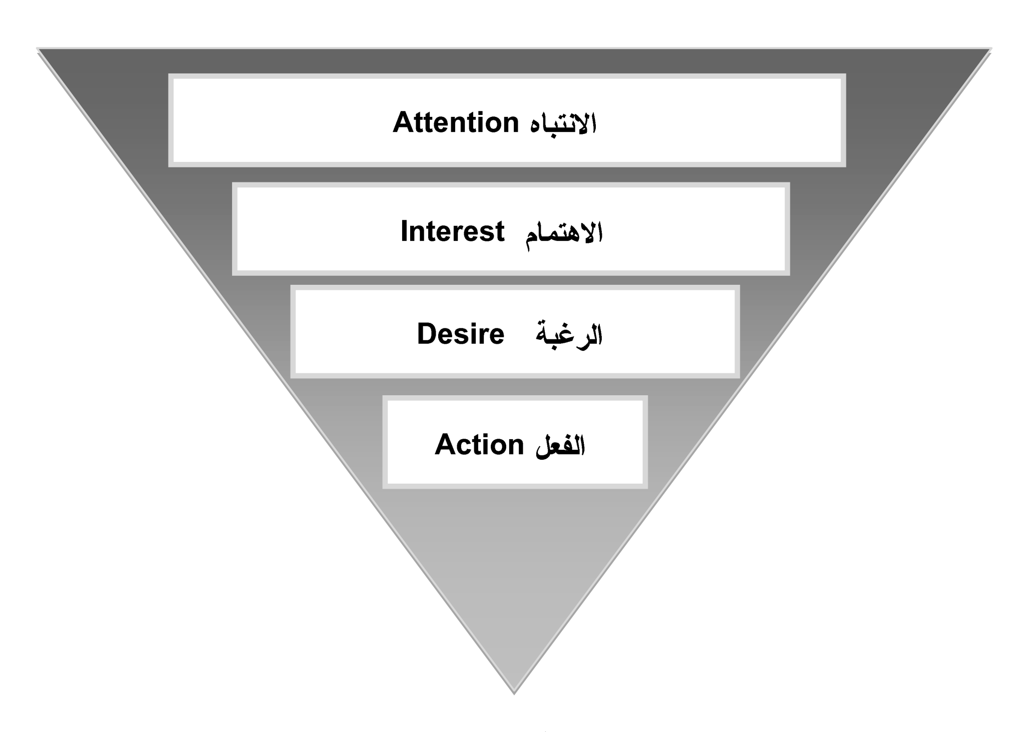
المختلفة، وحسب تقرير التسويق الإلكتروني الصادر عن مؤسسة Forrester للبحوث فإن عائدات قطاع السياحة الإلكترونية من تذاكر السفر الجوية والبحرية، الحجوزات بالفنادق، واستئجار السيارات السياحية لسنة 2008، حازت منها الرحلات الجوية مبلغ 32.8 مليار دولار أمريكي، مقابل مبلغ 16.4 مليار دولار عائدات الفنادق (بختي وشعوبي، 2010).

رابعاً- أثر الإعلان الإلكتروني على السلوك الشرائي للعميل:

يهدف الإعلان باعتباره عملية اتصال إلى إحداث تغيرات سلوكية معينة من خلال نقل العميل أو المشتري من مرحلة إلى أخرى وصولاً إلى مرحلة الشراء. إن الاستجابة الشرائية هي الخطوة الأخيرة التي يهدف المعلنون لدفع المستهلكين إلى اتخاذها باعتبارها الهدف النهائي للإعلان ، ويعتبر فهم عملية الاستجابة التي يقوم بها المستهلك للوصول إلى قرار الشراء ، إلى جانب معرفة كيف يؤثر الإعلان على عملية الاستجابة أمرًا ضروريًا لتقديم حملات إعلانية فعالة. وللتعرف على أثر الحملة الإعلانية على سلوك المشتري لابد من التفكير في التغيرات التي تحدث لمستويات الإدراك والاتجاهات ، وهذا يقودنا إلى النماذج التي وضعت لعملية الاتصال التسويقي للأفراد والمتمثلة في نماذج هيكل الاستجابات، حيث وضعت نماذج عديدة إلا أنها تشترك جميعها في أنها ترى أن العميل يمر بثلاثة مستويات أساسية هي :مستوى المعرفة (وهنا يقوم العميل بعمليات عقلية تؤدي إلى إدراك ومعرفة المنتج أو الخدمة المعلن عنها) ، مستوى الانفعال (وهنا تحدث الاستجابات العاطفية وتتكون الاتجاهات نحو المنتج أو الخدمة، مستوى الفعل أو السلوك (وهذه المرحلة تشير إلى الأفعال التي يقوم بها المستهلك كرد فعل للجهود الإعلانية كالقيام بالشراء) (Pelsmacker, 2001).

وحيث إن المشتري يكتشف ويدرك المنتج بشكل عام ثم ينتقل إلى مرحلة الفهم والتقصي عن المنتج بهدف الحصول على مزيد من المعلومات عنه وقد يقوم بتجريب المنتج، وبالتالي من الممكن أن يصبح من مستخدمي هذا المنتج بانتظام ، وفيما يلي عرض لأهم وأشهر هذه النماذج:

1. نموذج AIDA: يعد هذا النموذج من أشهر النظريات والأساليب في المبيعات ويطبق لتحديد ردود الفعل، والعواطف، والرغبات في المنتج ونوع ردة الفعل لدى العميل إما بزيارة مفترضة إلى المتاجر وشراء المنتج أو إخبار الأصدقاء عن العلامة التجارية. حيث يمر المستهلك حسب هذا النموذج خلال مراحل متتابعة عند الشراء تبدأ بالانتباه ثم الاهتمام ثم الرغبة ثم القيام بالشراء (Zilkmund and Amico, 2002). والشكل التالي يبين نموذج AIDA لمراحل تأثير الإعلان (Mandossian, 2009).



شكل رقم (1): نموذج AIDA

2. نموذج تدرج التأثير: حسب هذا النموذج يمر المستهلك خلال مراحل متعددة من مرحلة عدم الوعي إلى مرحلة الوعي ثم المعرفة ثم الإعجاب ثم التفضيل ثم الاقتناع ثم القيام بالشراء (Etzel, 1997).

3. نموذج التبني: وحسب هذا النموذج يمر العميل من خلال مراحل الوعي ثم الاهتمام ثم التقييم ثم التجربة ثم القيام بعملية التبني أي شراء المنتج.

4. نمــوذج داجمار: ويــرى هذا النمـوذج أن المستهلك ينتقل من مرحلة اللاوعي إلى الوعي والإدراك ثم مرحلة الفهم فالاقتناع ثم الشراء (Chaffey, 2003).

5. نموذج انتقال المعلومات عبر الإنترنت: ويصف هذا النموذج الذي وضعه Hofacker عام 2000 مراحل انتقال المعلومات للمستخدم عند استخدام الإنترنت، وحسب هذا النموذج ينتقل المستهلك من مرحلة التعرض للإعلان إلى الانتباه ثم الفهم والإدراك ثم القبول ثم الاحتفاظ بالمعلومات وتذكرها (Bruner and Kumar, 2000) .

ويوضح الجدول التالي ملخصا لخصائص تلك النماذج الخمسة:

جدول (1): ملخص لخصائص نماذج الاتصال التسويقي للأفراد.

المرحلة	نموذج AIDA	نموذج تدرج التأثير	نموذج التبني	نموذج داجمار	نموذج انتقال المعلومات
ما قبل الإدراك		عدم الوعي		اللاوعي	
الإدراك	الانتباه	الوعي المعرفة	الوعي	الوعي الإدراك	الانتباه الفهم
العاطفة	الاهتمام الرغبة	الموافقة التفضيل الثقة	الاهتمام التقييم	الاقتناع	القبول
التصرف	الفعل	الشراء	الفعل	التجربة الشراء	الاحتفاظ بالمعلومات

المصدر: من إعداد الباحث.

الدراسات السابقة:

هدفت الدرسة التي قام بها (Machlouzarides, 2010) بعنوان (The future of destination marketing: the case of Cyprus) إلى إيجاد نموذج تسويقي جديد للأماكن السياحية، وقد بينت هذه الدراسة أهمية استخدام وسائل التسويق الإلكتروني في تسويق الأماكن السياحية، وأظهرت أهمية التسويق الإلكتروني في عمليات بناء الوعي من خلال العديد من المنظمات والمؤسسات السياحية حيث بإمكان السائح التعرف على العديد من المصادر السياحية البشرية والطبيعية من خلال المواقع الإلكترونية الخاصة بتلك المؤسسات والمنظمات السياحية الوطنية ، حيث قامت هذه الجهات في تصميم خطة تسويقية للمواقع السياحية من خلال المواقع الإلكترونية تهدف إلى بناء ثقافة سياحية ونشر الوعي السياحي، وتوصلت الدراسة إلى أهمية طرح الأدوات التسويقية من خلال التسويق الإلكتروني لما لها من دور في تسويق المنتجات السياحية محلياً ودولياً. بينما هدفت دراسة كل من (Dale and Robinson, 2001) بعنوان (The theming of tourism education: a three-domain approach) إلى معرفة مناقشات الطرق المستقبلية للتعليم السياحي وتوضيح ذلك لأصحاب المصالح السياحية واقترحت هذه الدراسة نموذج تعليم سياحي ثلاثي الأبعاد يشمل: تعليماً سياحياً عاماً، وتعليماً سياحياً موجهاً للتوظيف السياحي، وتعليماً سياحياً يعتمد على المتطلبات الخاصة بالسوق أو المنتجات. وتوصلت في

نتائجها إلى توضيح الخطة الفعلية التي يمكن لأصحاب المصالح السياحية تطبيقها للحصول على أفضل النتائج. وكذلك الدراسة التي قام بها (Batra, 2006) بعنوان (Tourism marketing for sustainable development) هدفت إلى اقتراح مقاييس مستقبلية لضمان استمرار السياحة المستدامة من خلال وضع استراتجية تسويقية عند تغير الطلب على السوق السياحي في الأوقات الحرجة وقد بينت الدراسة أن التسويق يعد الوسيلة الأساس في إبراز القوة الاقتصادية للقطاع السياحي وأظهرت الدراسة ضرورة بناء خطة تسويقية تهدف إلى إبراز منافع القطاع وتغيير المواقف والاتجاهات السلبية في المجتمع تجاه السياحة الداخلية من خلال إشراك العديد من الجهات: كالجامعات، ووسائل الاتصال، والمدارس، والحكومات المحلية في الأقاليم، والمؤسسات الخاصة (فنادق ، مطاعم ، مكاتب السياحة والسفر ، وغيرها).

والخلاصة أن أهمية التسويق السياحي الإلكتروني تنبع من المنافع الضخمة التي يوفرها سواء لمقدمي الخدمات السياحية أو للسائحين أنفسهم، والتي تسهم في تجاوز الحواجز التقليدية في المعاملات السياحية النمطية، ومن أهم هذه المنافع (السمان، 2005):

1. تيسير تقديم المعلومات التي تعتمد عليها صناعة السياحة حيث يساعد تقديم المعلومات من خلال الأدوات الإلكترونية على تقديمها بشكل أفضل وبسرعة أكبر؛ لذلك يجب أن يتم الاعتماد على بعض أدوات التسويق الإلكتروني مثل الكتالوجات والكتيبات والمجلات الإلكترونية، ونوادي الإنترنت، وغرف الدردشة، والمسابقات الإلكترونية (عيد، 2008) بالإضافة إلى أدوات خلق تجربة التعايش المكاني مع المكان السياحي من خلال تطبيقات نظم المعلومات الجغرافية، والتي تتيح العرض التفصيلي المكاني للجهة السياحية لمتصفحي الموقع (بظاظو، 2011)، ولاشك أن تلك الأدوات تسهل تعريف السائح بالسلع والخدمات السياحية، بالإضافة إلى إمكانية تجواله إلكترونياً في الأماكن التي يريد السفر إليها.

2. تخفيض تكاليف الخدمات السياحية المقدمة ومن ثم تمتع المنتج السياحي بميزة نسبية نتيجة لانخفاض الأسعار. فمن شأن استخدام وسائل التسويق الإلكترونية التقليل من تكاليف التسويق السياحي، وتكاليف الإنتاج (تسهيل وتسريع التواصل بين منتج الخدمة السياحية والوسيط)، وتكاليف التوزيع (تسهيل إجراء الصفقات مع شريحة كبيرة من المستهدفين)، بالإضافة إلى خفض حجم العمالة.

3. سهولة تطوير المنتج السياحي وظهور أنشطة سياحية جديدة تتفق مع شرائح السائحين المختلفة، وذلك من خلال قياسات الرأي التي تمكن من معرفة التوجهات السياحية الجديدة والخدمات الأساسية

والمكملة التي يحتاجها السائحون.

4. زيادة القدرة التنافسية للمؤسسات السياحية بما يسهم في زيادة مبيعاتها وإيراداتها وأرباحها، وهو ما ينعكس في النهاية على زيادة القيمة المضافة للقطاع السياحي في الناتج المحلي الإجمالي.

5. وأخيراً كون شيوع استخدام وسائل التسويق السياحي الإلكتروني دليلاً على تقدم البنية التكنولوجية والخدمات الإلكترونية في البلد المعني، بما يسهم في زيادة الاستثمارات الأجنبية وفى تمتع بنية الأعمال الحكومية والخاصة بالمصداقية في التقارير الدولية.

وفى هذا الإطار وإدراكاً منها لأهمية التسويق السياحي الإلكتروني، فقد دعت الأمانة العامة لمجلس جامعة الدول العربية الدول الأعضاء إلى تنفيذ نتائج دراسة " تطبيق السياحة الإلكترونية في العالم العربي" حيث أوصت هذه الدراسة بتفعيل التسويق السياحي الإلكتروني على ثلاث مراحل؛ يتم في المرحلة الأولى إنشاء بوابة للسياحة العربية على شبكة الإنترنت تربط إدارات السياحة الوطنية العربية إلكترونياً علاوة على التنسيق فيما بينها لعرض المعلومات السياحية وإحالة الزائر إلكترونياً إلى مواقع الشركات السياحية العربية التي تعتمد السياحة الإلكترونية باعتبارها أسلوباً تسويقياً لعروضها السياحية، أما المرحلة الثانية فيتم فيها إيجاد البنية التي تمكن المؤسسات السياحية من إتمام الصفقات التجارية وتسوية المبالغ المالية المترتبة عليها بالإضافة إلى تمكين السائح عبر بوابة السياحة العربية من شراء العروض ودفع قيمتها إلكترونياً. وتتضمن المرحلة الثالثة تطبيق مفهوم السياحة الإلكترونية المتكاملة بحيث تتمكن شركات السياحة الإلكترونية من الاستفادة من خدمات التجارة الإلكترونية وإنهاء المعاملات المالية إلكترونياً فيما بينها ومع السائحين علاوة على ربط السياحة الإلكترونية مع بقية الأنشطة التجارية والاقتصادية في البلدان العربية المختلفة، وأكدت الدراسة على أهمية إنشاء منظمة لتسويق وإدارة الوجهات السياحية لكل منطقة سياحية في كل الدول العربية إضافة الى منظمة خاصة بالدول العربية مجتمعة (عـيد، 2008).

ويحتاج التسويق السياحي الإلكتروني إلى توافر عدة متطلبات حتى يمكن تطبيقه، وبالأخص في الدول النامية. ولا ترتبط هذه المتطلبات بالبنية السياحية القائمة، وإنما تتجاوز ذلك لتشمل الإطار المؤسسي والتنظيمي المنظم للعمل، والبنية التشريعية في مجال التجارة الإلكترونية، والتقدم في بنية تكنولوجيا المعلومات، وأخيراً البنية الثقافية التي تساعد على تقبل المجتمع والأشخاص لفكرة التجارة الإلكترونية في مجملها (المنظمة الدولية لصناعة السياحة الإلكترونية والتسويق الإلكتروني، 2012).

تحليل البيانات واختبار فرضيات الدراسة:

يمكن توضيح تحديد الخصائص الديموغرافية والسلوكية لأفراد عينة الدراسة على النحو التالي:

جدول (2): توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات الديموغرافية والسلوكية (N=304).

المتغير	الخيارات	التكرار	٪
الفئة العمرية	أقل من 30 سنة	68	22٪
	من 30 سنة إلى أقل من 40 سنة	121	40٪
	من 40 سنة إلى أقل من 60 سنة	106	35٪
	أكبر من أو يساوي 60 سنة	9	3٪
المؤهل العلمي	الثانوية العامة	85	28٪
	الدبلوم	71	23٪
	جامعي	148	49٪
	ماجستير/ دكتوراه	0	00٪
متوسط الدخل الشهري	أقل من 5000 ريال شهريا	10	3٪
	من 5000 الى أقل من 10000 ريال شهريا	82	27٪
	أكثر من أو يساوي 10000 ريال شهريا	212	70٪
تكرار الزيارة لمنطقة جازان	أول مرة	124	41٪
	مرتين	147	48٪
	ثلاث مرات فأكثر	33	11٪
مصدر المعلومات السياحية عن جازان	الإعلانات السياحية	146	48٪
	الصحف والمجلات	86	28٪
	زيارة وكالات السفر والسياحة	40	13٪
	المواقع الإلكترونية للهيئات السياحية	32	11٪

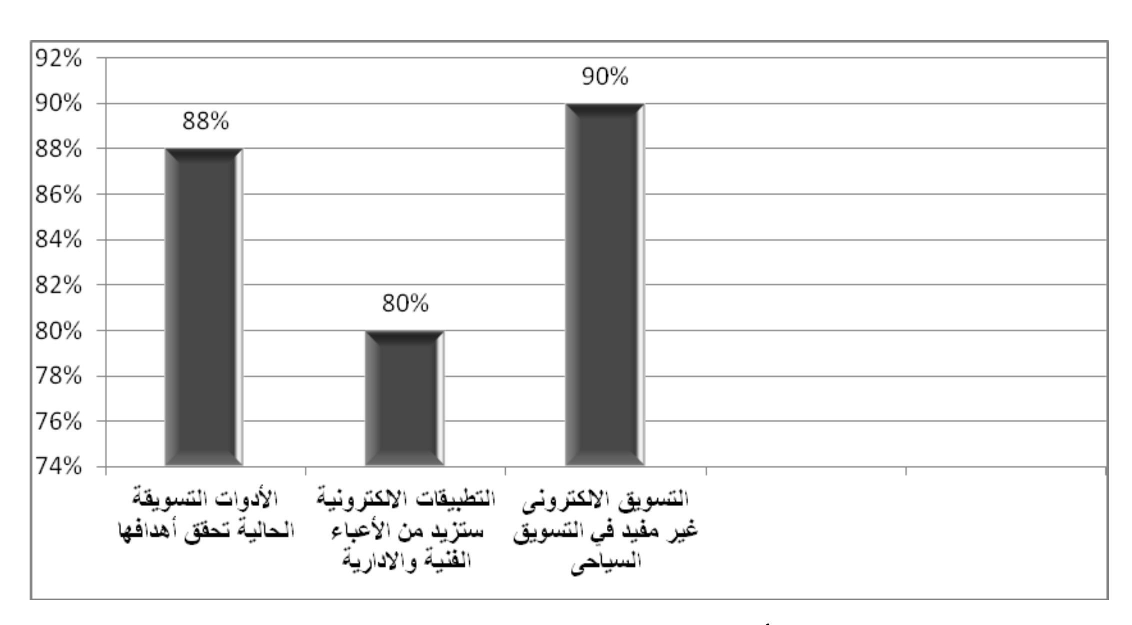
يتضح من النتائج الواردة في الجدول رقم (2) أن النسبة الأكبر من عينة الدراسة (40٪) تتراوح أعمارهم بين 30 سنة إلى أقل من 40 سنة، في حين أن (35٪) من إجمالي أفراد العينة تتراوح أعمارهم بين 40 سنة إلى أقل من 60 سنة، مقابل (14.5٪) أعمارهم أقل من 30 سنة، وهكذا فإن حوالي (97٪) من عينة

الدراسة هم من ذوي الأعمار أقل من 60 عاماً. كما يتضح من نتائج الجدول السابق أن نسبة كبيرة من المشاركين في الدراسة (49٪) جامعيون، وهم يمثلون الفئة الأكبر من أفراد عينة الدراسة، في حين أن (28٪) من المشاركين حاصلين على درجة الثانوية العامة ، بينما تحصل (23٪) منهم على درجة الدبلوم في تخصصات مختلفة، ويتضح كذلك من النتائج السابقة أن متوسط الدخل الشهري لمعظم المشاركين في الدراسة (70٪) يبلغ أكثر من 10000 ريال شهريا. وتشير البيانات الواردة في جدول (2) إلى أنه بالرغم من أن نسبة كبيرة من السياح المحليين (41٪) يزورون منطقة جازان للمرة الأولى، إلا أن ما يدعو إلى التفاؤل هو أن حوالي (59٪) منهم قاموا بتكرار الزيارة وهو ما يعتبر جانباً إيجابياً يحتاج للاستغلال والتعزيز. والنمط الغالب على الرحلات السياحية لمنطقة جازان هو السياحة العائلية بنسبة (80٪)، يليه من حيث الأهمية الرحلات الفردية بنسبة (20٪). وتشير البيانات إلى أن غالبية السياح المحليين قد قدموا إلى منطقة جازان بقصد قضاء الأجازات بنسبة بلغت (49٪)، ثم تلاها نسبة القادمين بهدف المشاهدة والتمتع بالشواطئ والحياة المائية (43٪)، فيما تقاربت نسبة السياح بقصد الأعمال وزيارة الأهل والأصدقاء بينما لم يُظهر أي من أفراد العينة اهتماما بالسياحة الثقافية.

تم تقسيم مصادر المعلومات السياحية الموثوق بها عن منطقة جازان إلى أربعة مصادر، والجدول رقم (2) يبين كل مصدر مقرونًا بعدد ونسبة مفرداتهِ من العينة. يلاحظ من الجدول أن الاعلانات السياحية تعد الوسيلة الأكثر أهمية للحصول على المعلومات بنسبة (48٪)، تلاها وسائل الإعلام المكتوبة كالصحف والمجلات (28٪)، ثم وكالات السياحة والسفر والوسطاء السياحيون (13٪)، بينما لم يكن هناك أهمية واضحة للمواقع الإلكترونية للهيئات السياحية المتخصصة (11%).

آراء المبحوثين تجاه مدى تقبلهم أو رفضهم لفكرة استخدام وسائل التسويق الإلكتروني:

يتضح من نتائج تحليل استجابات المبحوثين أن 268 مبحوثاً من عينة الدراسة (88٪) قد اتفقوا على تقبلهم لفكرة استخدام وسائل التسويق الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت لتسويق منطقة جازان كمقصد سياحي، أما النسبة المتبقية وهى 36 مبحوثاً بنسبة (12٪) فقد عللت عدم موافقتها على ذلك كما يتضح في الشكل رقم (2) بأن الأدوات التسويقية الحالية تحقق الأهداف التسويقية، بالإضافة إلى(80٪) منهم يرون أن ذلك يحمل الدولة والهيئات السياحية مزيداً من الأعباء الفنية والإدارية وأعزى (90٪) منهم ذلك الرفض إلى أن التسويق الإلكتروني غير مفيد في التسويق السياحي.



شكل رقم (2): أسباب عدم الموافقة على استخدام وسائل التسويق الإلكتروني (*N=36)

* يمكن للمبحوثين اختيار أكثر من سبب .

المزايا التي يحققها استخدام التسويق الإلكتروني

تم تقييم المزايا التي يحققها استخدام التسويق الإلكتروني كمصدر مفيد للمعلومات لتسويق السياحة الداخلية لدى أفراد العينة من خلال إجاباتهم عن خمس عبارات بالاعتماد على المتوسطات الحسابية لتلك الإجابات. الجدول (3) يبين العبارات والمتوسطات الحسابية لإجابات كل منها، والمتوسط العام لتقييم دور الإعلان كمصدر مفيد للترويج للمقاصد السياحية.

جدول رقم (3): المزايا التي يمكن تحقيقها باستخدام التسويق الالكتروني

العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الاختلاف
الترويج للوجهات السياحية بشكل أفضل وبسرعة أكبر.	3.86	0.441	0.95
التغذية المرتدة السريعة من السائحين.	3.84	1.01	0.99
الإعلان الإلكتروني أكثر إقناعاً من الأساليب الأخرى.	2.76	0.661	0.96
تخفيض تكاليف الخدمات السياحية المقدمة.	0.552	0.671	0.93
بناء صورة ذهنية حضارية عن قطاع السياحة في المملكة.	3.78	0.481	0.91

بتحليـــل البيانـــات بالجدول رقم (3) يتضـــح أن غالبيـــة المبحـــوثين يوافقون على أن (نشر المعلومات عن الجهة السياحية بشكل أفضل وبسرعة أكبر، والتغذية المرتدة السريعة من السائحين، وبناء صورة ذهنية حضارية عن قطاع السياحة بالمملكة) كلها مزايا يمكن أن تترتب على استخدام وسائل التسويق الإلكتروني في التسويق لمنطقة جازان كمقصد سياحي، إلا أن البيانات تشير أيضاً إلى ارتفاع نسبة عدم التأكد تجاه بعض المزايا الأخرى التي طرحتها الاستبانة، حيث اتفق المبحوثون على عـدم تأكـدهم من مدى مساهمة وسائل التسويق الإلكتروني في تخفيض تكاليف الخدمات السياحية المقدمة، كما أن نسبة من المبحوثين أشاروا إلى عدم تأكدهم من المتغير "الإعلان الإلكتروني أكثر اقناعاً من الأساليب الأخرى"، ولكن في المجمـل تتفـق آراء المبحوثين مع ما أشارت إليه نتائج الدراسة التي أجراها (Segala, 2012) من اعتبار أن تلك العوامـل تمثـل مزايا لاستخدام شبكة الإنترنت في إدارة أعمال المقاصد السـياحية ومنهـا التسـويق للمقصد.

أثر الإعلان الإلكتروني فـي توجيه أفراد العينة لاتخاذ قرار الشراء:

تم تحليل البيانات وفقًا للمراحل المتدرجة للمجال التأثيري للإعلان الالكتروني طبقًا لنموذج AIDA، وكذلك وفقًا لكل مرحلة من مراحل عملية الشراء، وقد تـم الاعتماد على المتوسطات الحسابية لتقييم إجابات العبارات الخاصة بتحديد الأثر الإعلاني. وقُسمت درجات أثر الإعلان على السلوك الشرائي لأفراد العينة إلـى ثلاث فئات؛ وذلك حسب قيمة المتوسط الحسابي للتقييم (جدول رقم 4).

جدول رقم (4): مستويات التأثير للإعلان الإلكتروني وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي

مستوى التأثير	الوسط الحسابي
منخفض	أقل من 2.33
متوسط	من 2.34 إلى 3.66
مرتفع	أكثر من 3.66

من الجدول (4) يتضح أن مستويات الإجابة لمقياس ليكرت الخماسي تتراوح بين أقل من (2.33) وأكثر من (3.66)، حيث إنه إذا كان الوسط الحسابي أقل من (2.33) يكون مستوى الإجابة منخفضاً على مقياس ليكرت، ولا يكون هناك أثر للإعلان الإلكتروني على السلوك الشرائي للسائح، وإذا كان الوسط الحسابي أكبر من (2.34-3.66) فيكون مستوى الإجابة متوسطاً على مقياس ليكرت، ويكون هناك أثر بسيط على السلوك الشرائي للسائح، أما إذا كان الوسط الحسابي أكبر من (3.66) فيكون مستوى الإجابة مرتفعاً على مقياس ليكرت، ويكون هناك أثر كبير على السلوك الشرائي للسائح. ووفقاً لنموذج

الدراسة، فقد تم تفسير الدور التأثيري للإعلان الإلكتروني على السلوك الشرائي للسائحين السعوديين من خلال المراحل التي يمر بها السائح فبل اتخاذ قرار الشراء، وتم تحليل نتائج البيانات للعبارات التي وضعت لتحديد أثر الإعلان الالكتروني لكل مرحلة، والجدول (5) يبين العبارات والمتوسطات الحسابية للتقييم والمتوسط العام لتقييم أثر الإعلانات الإلكترونية على السلوك الشرائي لأفراد العينة. حيث يتضح من الجدول (5) أن المتوسط العام للتقييم أكبر من (3)، وهو ما يعني أن للإعلان الإلكتروني أثراً إيجابيا على السلوك الشرائي لأفراد العينة وبالنظر لكل مرحلةٍ على حدة، يتضح أن أقوى تأثير للإعلان الإلكتروني كان في مرحلة الاهتمام، فمتوسط التقييم لها بلغ (3.89)، وهو ما يدل على نجاح الإعلان الإلكتروني في إثارة اهتمام السائح بمضمون الرسالة الإعلانية عن المنتج السياحي المعلن عنه والحاجات التي يُشبعها لدى أفراد العينة، بينما أقل تأثير للإعلان الإلكتروني كان في مرحلة الرغبة؛ حيثُ كان متوسط التقييم لها يساوي (3.40) وهو أقل من (3.66)، وذلك يعني توسط تأثير الإعلان على هذه المرحلة. ويعتمد التأثير الإعلاني في مرحلة الفعل على استعداد الفرد للشراء، إلا أن الإعلان وحده لا يؤدي إلى القيام بالشراء، وهذا شيء معروف سلفًا، إذ إن مهمة الإعلان هي تسهيل إتمام الشراء عند التعامل مع رجال البيع في الموقف البيعي (بوسنينه، 2006).

جدول رقم (5): المتوسطات الحسابية لدرجات التقييم لأثر الإعلان الإلكتروني وفقًا لنموذج AIDA

مراحل نموذج AIDA	العبارات	درجات التقييم
مرحلة الانتباه	الرسائل الإعلانية الإلكترونية تحمل مضموناً صحيحاً ومناسباً.	3.61
	الإعلان الإلكتروني يشد الانتباه.	3.31
	الإعلان الإلكتروني قادر على استهداف الشرائح المطلوبة .	4.16
متوسط درجات تقييم أثر الإعلان الإلكتروني في مرحلة الانتباه		**3.69**
مرحلة الاهتمام	أُشير في حديثي عن إعلانات شاهدتها.	3.22
	فهم محتوى الرسالة الإعلانية.	3.82
	استخدام النجوم والمشاهير في الإعلان.	4.65
	الإعلان يساعد في اختيار المنتج السياحي المناسب.	3.87

تابع جدول رقم (5)

متوسط درجات تقييم أثر الإعلان الإلكتروني في مرحلة الاهتمام		**3.89**
مرحلة الرغبة	تذكر صورة المنتج السياحي في الإعلان لفترة طويلة.	3.07
	حضور الصورة الذهنية للإعلان عند رؤية المنتج السياحي.	3.64
	الشعور الجيد نحو المنتجات السياحية.	4.04
	الإعلان يساعد في تكون انطباعات أولية عن المنتجات السياحية.	3.56
	الإعلان يثير الرغبة في الشراء.	3.01
	الإعلان يؤثر على مدى تقبل المنتجات السياحية.	3.09
	الإعلان الجيد يعمل على الإقناع بالمنتج السياحي.	3.45
متوسط درجات تقييم أثر الإعلان الإلكتروني في مرحلة الرغبة		**3.40**
مرحلة الفعل	التفكير بالشراء بعد مشاهدة الإعلان الإلكتروني.	3.78
	الإعلان يقود لشراء المنتج السياحي.	3.65
	مشاهدة الإعلان قبل شراء المنتج السياحي.	3.97
	الإعلان يساعد في اكتشاف خصائص المنتجات السياحية.	3.57
متوسط درجات تقييم أثر الإعلان الإلكتروني في مرحلة الفعل		**3.74**
المتوسط العام للتقييم		**3.68**

العلاقة الارتباطية بين متغيرات الدراسة:

يوضح الجدول التالي مصفوفة العلاقات الارتباطية للعينة الإجمالية للدراسة:

جدول رقم (6): مصفوفة الارتباط للعينة الإجمالية للدراسة

المتغيرات	Spearman's rho	العمر	المؤهل العلمي	الدخل	تكرار الزيارة	الانتباه	الاهتمام	الرغبة	الفعل
العمر	Pearson Corr.	**1.00**	0.383	*0.439	0.002	*0.550	*0.629	0.275	0.387
المؤهل العلمي		0.383	**1.00**	*0.546	0.056	*0.502	0.253	0.398	0.002

تابع جدول رقم (6)

المتغيرات	Spearman's rho	العمر	المؤهل العلمي	الدخل	تكرار الزيارة	الانتباه	الاهتمام	الرغبة	الفعل
الدخل		0.439*	0.546*	**1.00**	0.572*	0.321	0.593*	0.432	0.634*
تكرار الزيارة		0.002	0.056	0.572*	**1.00**	0.007	0.654*	0.485*	0.453
الانتباه		0.550*	0.502*	0.321	0.007	**1.00**	0.619*	0.501*	0.572*
الاهتمام		0.629*	0.253	0.593*	0.654*	0.619*	**1.00**	0.475*	0.653*
الرغبة		0.275	0.398	0.432	0.485*	0.501*	0.475*	**1.00**	0.592*
الفعل		0.387	0.002	0.634*	0.453	0.572*	0.653*	0.592*	**1.00**

*دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05

تبين من النتائج الواردة في الجدول رقم (6) وجود بعض العلاقات الارتباطية البسيطة بين بعض المتغيرات موضع الدراسة؛ ولذلك فإن قيم الترابط بين متغيرات الدراسة عالية ولا يوجد تداخل ما بين المتغيرات، وهو ما يعكس قوة نموذج الدراسة وأن هناك علاقة قوية بين أبعاد المتغير المستقل والسلوك الشرائي للسائحين السعوديين علماً بأن معامل الارتباط (r) ينحصر بين (1 ، -1).

نتائج اختبار فرضيات الدراسة:

للتأكد من صحة وثبوت الفرضيات تم استخدام اختبار الانحدار المتعدد، وكانت قاعدة القرار هي الاعتماد على القيمة الاحتمالية وعلى المقارنة ما بين قيمة F المحسوبة وقيمتها الجدولية حيث تم القبول بالفرضية العدمية إذا كانت القيمة المحسوبة أقل من القيمة الجدولية والقيمة المعنوية أكبر من (0.05)، ورفضت الفرضية العدمية إذا كانت القيمة المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية والقيمة المعنوية أقل من أو تساوي (0.05). تم استخدام تحليل الانحدار البسيط لاختبار الفرضيات الفرعية الأولية. وكانت نتائج الاختبار كما يتضح من الجدول رقم (7).

بناء على النتائج الواردة في الجدول رقم (7)، يتضح أن نموذج الانحدار البسيط لتمثيل العلاقة بين درجة انتباه السائح للإعلان الإلكتروني وتركيزه على الأفكار المعروضة في الإعلان وبين السلوك الشرائي للسائح السعودي معنوي، إذ إن

قيمة F المحسوبة تساوي (263.626) وقيمة T المحسوبة (16.237) وأنها تفسر ما نسبته (32.7٪) من التغيرات في السلوك الشرائي للسائحين، واستناداً إلى ذلك نرفض فرضية العدم والتي تنص على: "لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية لدرجة انتباه المتصفح للإعلان الإلكتروني على السلوكيات الشرائية للسائحين السعوديين" ونقبل الفرضية البديلة.

جدول رقم (7): تقديرات نموذج الانحدار المتعدد

المتغيرات المستقلة	معامل التحديد	معامل التفسير	F المحسوبة	ß	T	Sig.	المعنوية	القرار
الانتباه	0.572	0.327	263.626	0.608	16.237	0.000	معنوي	رفض
الاهتمام	0.696	0.485	510.255	0.654	22.432	0.000	معنوي	رفض
الرغبة	0.593	0.352	294.722	0.525	17.271	0.000	معنوي	رفض
الفعل	0.625	0.391	348.014	0.511	18.654	0.000	معنوي	رفض

وبناءً على النتائج الواردة في الجدول رقم (7) يتضح أن نموذج الانحدار البسيط لتمثيل العلاقة بين مستوى الاهتمام الذي يكرسه السائح لمضمون الرسالة الإعلانية الإلكترونية والسلوك الشرائي للسائح معنوي، إذ إن قيمة F المحسوبة تساوي (510.255) وقيمة T المحسوبة (22.432) وأنها تفسر ما نسبته (48.5٪) من التغيرات في السلوك الشرائي للسائحين، واستناداً إلى ذلك نرفض فرضية العدم والتي تنص على "لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية لاهتمام المتصفح بمضمون الرسالة الإعلانية على السلوكيات الشرائية للسائحين السعوديين" ونقبل الفرضية البديلة.

كما يتضح من النتائج في جدول رقم (7) أن نموذج الانحدار البسيط لتمثيل العلاقة بين التصرف المتوقع من جانب السائح في اتجاه قيامه بالشراء والسلوك الشرائي للسائح معنوي، إذ إن قيمة F المحسوبة تساوي (294.722) وقيمة T المحسوبة (17.271) وأنها تفسر ما نسبته (53.2٪) من التغيرات في السلوك الشرائي للسائحين، واستناداً إلى ذلك نرفض فرضية العدم والتي تنص على " لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية للتصرف المتوقع من جانب المتصفح (الرغبة) على السلوكيات الشرائية للسائحين السعوديين " ونقبل الفرضية البديلة.

ويتضح من النتائج في جدول رقم (7) أن

نموذج الانحدار البسيط لتمثيل العلاقة بين الاستجابة السلوكية من جانب السائح والسلوك الشرائي للسائح معنوي، إذ إن قيمة F المحسوبة تساوي (348.014) وقيمة T المحسوبة (18.654) وأنها تفسر ما نسبته (39.1٪) من التغيرات في السلوك الشرائي للسائحين، واستناداً إلى ذلك نرفض فرضية العدم والتي تنص على "لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية للاستجابة السلوكية التي تمت استمالتها من قبل الإعلان الإلكتروني على السلوكيات الشرائية للسائحين السعوديين" ونقبل الفرضية البديلة.

تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد لاختبار الفرضية الرئيسية الأولى والتي تنص على: "لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية للمراحل المتدرجة للإعلان الإلكتروني على السلوكيات الشرائية للسائحين السعوديين". وكانت نتائج الاختبار كما يتضح من الجدول التالي رقم (8).

جدول رقم (8): تقديرات نموذج الانحدار المتعدد.

المتغير التابع	معامل التحديد	معامل التفسير	F المحسوبة	المتغير المستقل	الخطأ المعياري	ß	t	Sig.
السلوك الشرائي للسائحين	0.799	0.638	189.869	الانتباه	0.037	0.130	3.571	0.000
				الاهتمام	0.035	0.314	9.045	0.000
				الرغبة	0.029	0.178	6.153	0.000
				الفعل	0.028	0.158	5.540	0.000

يتضح من النتائج الواردة في الجدول رقم (8) أن كافة المراحل التي يمر بها السائح فبل اتخاذ قرار الشـراء وفقاً لنموذج الدراسة لها تأثير على السلوك الشرائي للسائحين، وأن التأثير الخاص بكل مرحلة معنوي استناداً إلي قيم t المقترنة بكل مرحلة، حيث جاءت جميعها أكبر من t الجدولية (1.96). إن قيمة F المحسوبة تساوي (189.869) وأن الإعلان الإلكتروني يفسر ما نسبته (63.8٪) من التغيرات في السلوكيات الشرائية للسائحين. استناداً إلى ما تقدم ترفض فرضية العدم "لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية للمراحل المتدرجة للإعلان الإلكتروني على السلوكيات الشرائية للسائحين السعوديين " وتقبل الفرضية البديلة.

للتأكد من صحة الفرضية الثانية والتي تنص على: "لا توجد فروقات في تأثير الإعلان الإلكتروني على السلوكيات الشرائية للسائحين السعوديين تعزى إلى

المتغيرات الديموغرافية"، فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، وكانت قاعدة القرار هي الاعتماد على القيمة الاحتمالية وعلى المقارنة ما بين قيمة F المحسوبة وقيمتها الجدولية حيث تم القبول بالفرضية العدمية إذا كانت القيمة المحسوبة أقل من القيمة الجدولية، ورفضت الفرضية العدمية إذا كانت القيمة المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية، وكانت نتائج الاختبار كما يتضح في الجدول رقم (9).

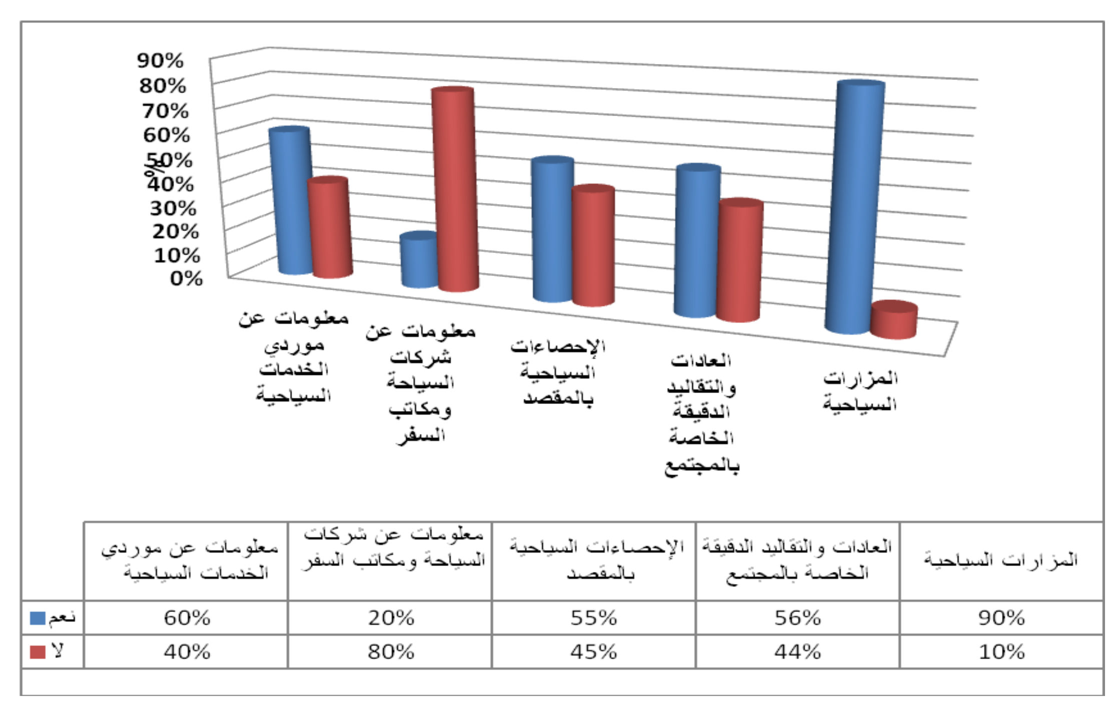
جدول رقم (9): تقديرات اختبار تحليل التباين الأحادي

المتغير	Fالمحسوبة	Sig.	النتيجة
الفئة العمرية	1.193	0.455	قبول
المؤهل العلمي	1.743	0.311	قبول
متوسط الدخل الشهري	6.364	0.000	رفض
معدل تكرار الزيارة لمنطقة جازان	3.635	0.042	رفض

وبمقارنة الخصائص الديموغرافية والسلوكية لأفراد العينة مع أثر الإعلان الإلكتروني عليهم، اتضح وجود ارتباط معنوي ذو دلالة إحصائية بين أثر الإعلان الإلكتروني وكل من الفئة العمرية والمستوى التعليمي لأفراد العينة. حيث أشارت النتائج إلى وجود علاقة بين أثر الإعلان الإلكتروني والفئة العمرية والمستوى العلمي لعينة الدراسة تساوي (1.193) و (1.743) على التوالي وبمستوى معنوية (0.03)، وهو مستوى معنوية أقل من مستوى المعنوية الافتراضي (0.05)، وهذا يدلُ على وجود ارتباط إحصائي دال بين أثر الإعلان والفئة العمرية والمستوى العلمي، أي أنه توجد علاقة بين الفئة العمرية والمستوى العلمي للسائح ودرجة تأثرِهِ بالإعلان الإلكتروني بينما لا توجد فروقات تعزى إلى متوسط الدخل الشهري للسائح ومعدل تكرار الزيارة لمنطقة جازان.

آراء المبحوثين تجاه المعلومات التي ينبغي طرحها عبر وسائل التسويق الالكتروني لجذب السائحين:

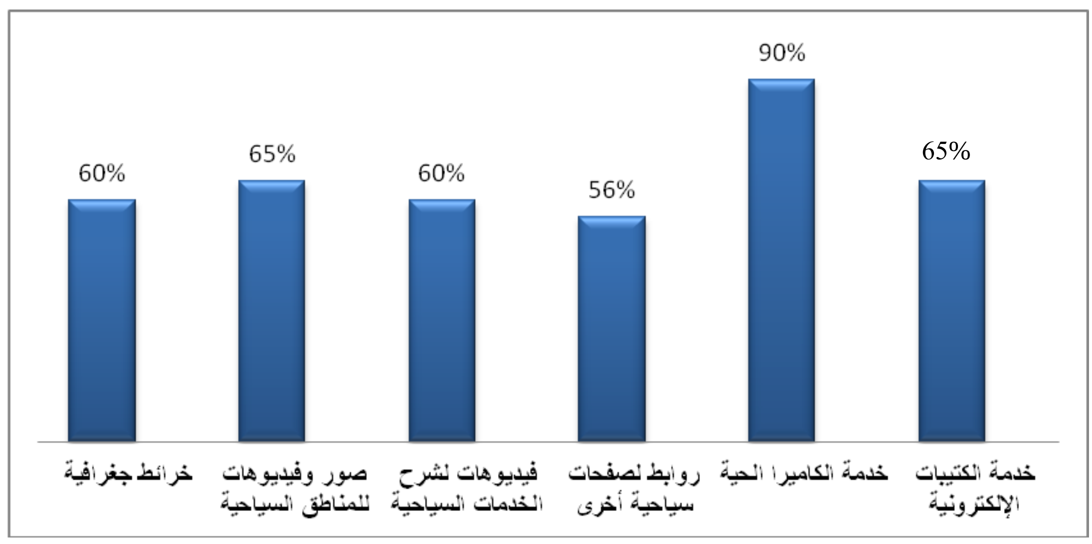
بتحليل البيانات الموضحة بالشكل رقم (3) يتضح أن معظم المبحوثين (90٪) يوافقون على ضرورة احتواء الرسالة الإعلانية - عبر وسائل التسويق الإلكتروني المعنية بالتسويق السياحي - على معلومات عن المزارات والأماكن السياحية المتوافرة بالمقصد السياحي بالإضافة إلى ضرورة توافر معلومات عن المزارات السياحية بالمنطقة (90٪)، ومزودي الخدمات بنسبة (60٪)، ومعلومات عن العادات والتقاليد الخاصة بالمجتمع بنسبة (56٪) .



	معلومات عن موردي الخدمات السياحية	معلومات عن شركات السياحة ومكاتب السفر	الإحصاءات السياحية بالمقصد	العادات والتقاليد الدقيقة الخاصة بالمجتمع	المزارات السياحية
نعم	60%	20%	55%	56%	90%
لا	40%	80%	45%	44%	10%

شكل رقم (3): المعلومات التي ينبغي طرحها عبر وسائل التسويق الإلكتروني لجذب السائحين

كما يتضح من الشكل رقم (4) أن غالبية المبحوثين يوافقون على أن الوسائل التي اقترحتها الدراسة تساهم في زيادة التفاعل بين المعلن من جهة والمستفيدين من الإعلان من جهة أخرى.



شكل رقم (4): الوسائل التي يمكن تفعيلها عبر الإعلانات الإلكترونية

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الغالبية العظمى من المبحوثين (90٪) يؤيدون قيام الهيئة العامة للسياحة والآثار بالمساهمة في مهمة التسويق الالكتروني عبر شبكة الإنترنت للمقاصد السياحية داخل المملكة ، وتدل هذه النسبة الكبيرة على أن المسؤولية الكبرى في هذا النطاق ستقع على عاتق الهيئة العامة للسياحة والآثار والهيئات المحلية التابعة لها، ولا عجب في ذلك فهي الجهة الرسمية الأولى المعنية بالنشاط السياحي في المملكة، وعلى الرغم من أن غالبية موردي الخدمات تابعين للقطاع الأهلي إلا أن (70٪) من المبحوثين يرون ضرورة إشراكهم في ما يتعلق بالأنشطة التسويقية للمقصد السياحي، فلكل منهما مصالحه التي تدفعه إلى المشاركة في تلك المسؤولية.

نتائج وتوصيات الدراسة:

1. أشارت النتائج إلى أن الإعلانات السياحية تعد الوسيلة الأكثر أهمية للحصول على المعلومات عن المقاصد السياحية، تلاها وسائل الإعلام المكتوبة كالصحف والمجلات، ثم وكالات السياحة والسفر والوسطاء السياحيون، بينما لم يكن هناك أهمية واضحة للمواقع الإلكترونية للهيئات السياحية المتخصصة وهذا يتفق مع النتائج التي توصلت إليها دراسة (الربيعي وآخرون، 2013) من تأثير الإعلانات كمصدر مهم للمعلومات.
2. أكدت الدراسة أن للإعلان الإلكتروني أثراً إيجابيا على السلوك الشرائي للسائحين السعوديين، كما اتضح أن أقوى تأثير للإعلان الإلكتروني كان في مرحلة الاهتمام، وهو ما يعني ضرورة تركيز الإعلان الالكتروني على إثارة اهتمام السائح بمضمون الرسالة الإعلانية عن المنتج السياحي المعلن عنه والحاجات التي يُشبعها لدى أفراد العينة، وهو ما يتفق مع النتائج التي توصلت إليها دراسة (بوسنينه، 2006).
3. أكدت النتائج أن كافة المراحل التي يمر بها السائح فبل اتخاذ قرار الشراء وفقاً لنموذج الدراسة (الانتباه، الاهتمام، الرغبة، الفعل) لها تأثير على السلوك الشرائي المستقبلي للسائحين.
4. اتضح وجود ارتباط معنوي ذو دلالة إحصائية بين أثر الإعلان الالكتروني وكل من الفئة العمرية والمستوى التعليمي لأفراد العينة، أي أنه توجد علاقة بين الفئة العمرية والمستوى العلمي للسائح ودرجة تأثرهِ بالإعلان الإلكتروني بينما لا توجد فروقات تعزى إلى متوسط الدخل الشهري للسائح ومعدل تكرار الزيارة للمقصد السياحي.
5. أشارت نتائج الدراسة إلى ضرورة احتواء الرسالة الإعلانية الإلكترونية المعنية بالتسويق السياحي على معلومات عن المزارات والأماكن السياحية المتوافرة بالمقصد السياحي بالإضافة إلى ضرورة توافر معلومات عن المزارات السياحية

بالمنطقة، ومزودي الخدمات، ومعلومات عن العادات والتقاليد الخاصة بالمجتمع المحلي.

6. أكدت نتائج الدراسة أن الوسائل التي اقترحتها الدراسة لزيادة التفاعل بين المعلن من جهة والمستفيدين من الإعلان من جهة أخرى يمكن أن تتضمن: خدمات الكاميرا الحية، خدمات الكتيبات الإلكترونية، صوراً و فيديوهات للمناطق السياحية، خرائط جغرافية، فيديوهات لشرح الخدمات السياحية وروابط لصفحات سياحية وخدمية أخرى.

7. أشارت نتائج الدراسة إلى ضرورة قيام الهيئة العامة للسياحة والآثار بالمساهمة في مهمة التسويق الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت للمقاصد السياحية داخل المملكة بالاشتراك مع القطاع الأهلي، وتتفق هذه النتائج مع ما أشارت إليه دراسة (عبد السميع، 2012) من ضرورة أن تتضافر جهود القطاع الحكومي والقطاع الأهلي فيما يتعلق بالأنشطة التسويقية للمقصد السياحي، فلكل منهما مصالحه التي تدفعه إلى المشاركة في تلك المسؤولية.

من خلال ما سبق يمكن الخروج من هذه الدراسة بالتوصيات التالية:

• أن يتم تخصيص قسم مستقل في الهيئة العامة للسياحة والآثار يكون مسؤولاً بشكل كامل عن مهام التسويق السياحي الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت بحيث يعمل تحت إطار وتوجهات الهيئة وبإشراف مجلس التنمية السياحية بمنطقة جازان لتتكامل أهدافه وخططه مع الخطة الاستراتيجية للتنشيط السياحي لمنطقة جازان.

• أن تعمل أمانة منطقة جازان على تطبيق برنامج إلكتروني متكامل يوفر وسائل وأدوات تساعد صناعة السياحة في المنطقة على تسويق خدماتها ومنتجاتها إلى المستهلك النهائي ودعم الجهات السياحية والقائمين عليها لتوصيل معلوماتها والمنتجات السياحية فيها إلى الأسواق المستهدفة مما يساهم في زيادة الحركة السياحية للمنطقة.

• أن يقوم مجلس التنمية السياحية بمنطقة جازان بالاشتراك في عضوية أحد أو بعض المواقع العالمية المتخصصة في تخطيط الرحلات وغيرها مما يمكن السائحين من اختيار رحلاتهم المستقبلية، ويمكن الجهات المسؤولة عن النشاط السياحي في جازان من التعرف على خصائص الطلب المتوقع من جهة أخرى.

• أن يتم تغذية مواقع التواصل الاجتماعي على شبكة الإنترنت بروابط تُمكن من الربط بين هذه المواقع وبين الأدوات الإلكترونية التوضيحية مثل الخرائط الجغرافية الإلكترونية، والكتالوجات الإلكترونية، والكتيبات الإلكترونية، والتي تمكن السائح من الحصول على معلومات تفصيلية

وموثقة عن الخدمات أو المناطق التي يبحث عنها في جازان من خلال المحادثات الفورية والرسائل الخاصة والبريد الإلكتروني ومشاركة الملفات.

- أن يتم تبنى منظور متكامل للتسويق السياحي الإلكتروني بحيث يتم التنسيق مع كافة القطاعات المعنية بالنشاط السياحي مثل الفنادق وشركات السياحة ووكالات السفر.
- على الباحثين في الدراسات المستقبلية اختيار مقاصد سياحية أخرى داخل المملكة للدراسة وإجراء مقارنات لتأثير الإعلانات الإلكترونية على السلوك الشرائي لقطاعات أخرى من المجتمع السعودي.

المصادر والمراجع

أولا- المصادر والمراجع العربية:

بختي، إبراهيم، و شعوبي محمود فوزي. (2010). دور تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تنمية قطاع السياحة والفندقة. مجلة الباحث، 7، 275-286.

بظاظو، إبراهيم خليل، والضلاعين، علي فلاح.(2011). التسويق الإلكتروني باستخدام برمجية ARCGIS9.2: دراسة تطبيقية على مواقع السياحة العلاجية في الأردن. مجلة اتحاد الجامعات العربية للسياحة والضيافة، جامعة قناة السويس، 1 (7)، 3-5.

بوباح، عالية. (2011). دور الإنترنت في مجال تسويق الخدمات: دراسة لقطاع الاتصالات. رسالة ماجستير منشورة، جامعة منتوري، الجزائر.

بوسنينه، عز الدين على. (2006). أثر الإعلان التلفزيوني على السلوك الشرائي للمستهلكين الليبيين. مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الاقتصاد والإدارة، 20(1)، 65-94.

ثابت، عبد الرحمن إدريس، وجمال الدين، محمد المرسى. (2005). التسويق المعاصر. الطبعة الأولى، الإسكندرية: الدار الجامعية للطباعة والنشر.

حماني، أمينة. (2012). أثر الاتصالات التسويقية الإلكترونية في استقطاب السياح. (رسالة ماجستير منشورة). كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، الجزائر: جامعة الجزائر.

خطاب، إيمان. (2013). دور الكلمة المنطوقة إلكترونيا في القرارات الشرائية للشباب بالتطبيق على سلع التسوق. المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر،(4)، 359-382.

خويلد، عفاف. (2009). فعالية الإعلان في ظل تكنولوجيا المعلومات والاتصال لدى المؤسسات الاقتصادية الجزائرية. مجلة الباحث، (7)، 353-365.

دعبس، يسري. (2009). السياحة والمجتمع: دراسات وبحوث في أنثروبولوجيا السياحة. الاسكندرية : الملتقى المصري للإبداع والتنمية.

الربيعي، ليث، والشيبي، حميد، والجبوري، أحمد. (2013). دراسة استطلاعية للعلاقة بين نوع الإعلان، الاتجاهات نحو الإعلانات والسلوك الشرائي للهاتف الذكي. الأردن: كلية الأعمال، جامعة الشرق الأوسط.

السمان، حمد الله، أحمد. (2005). التجارة الإلكترونية وتنمية الصادرات (سلسلة أوراق اقتصادية). جامعة القاهرة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، 24(2)، 7-9.

الصمادي، سامي. (2003). دور الدعاية في الإعلان التجاري: دراسة مسحية لاتجاهات المستهلك الأردني. الملتقى العربي الثاني للتسويق في الوطن العربي: الفرص والتحديات. جامعة الدول العربية، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، الدوحة، قطر.

الطائي، حميد. (2002). المفهوم المجتمعي للتسويق في صناعة السياحة. الملتقى الأول للتسويق في العالم العربي (الواقع وآفاق التطوير). جامعة الدول العربية، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، الشارقة، الإمارات العربية المتحدة.

الطائي، حميد، والصميدعي، محمود، والعلاق، بشير، والقرم، إيهاب. (2007) الأسس العلمية للتسويق الحديث: مدخل شامل. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

عبد السميع، محمد فراج. (2012). دور مواقع التواصل الاجتماعي في تسويق مصر كمقصد سياحي دولي. وزارة السياحة المصرية، قطاع التخطيط والبحوث والتدريب، مسابقة وزارة السياحة لعام 2012.

عبد العظيم، حمدي. (1996). اقتصاديات السياحة: مدخل نظري وعملي متكامل. ط1، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

عيد، نيفين. (2008) السياحة الإلكترونية ومردودها على صناعة السياحة. مجلة البحوث السياحية، وزارة السياحة المصرية، (8)، 10-12.

مرسي، محمد عبد الوهاب، وخليفة جمال سيد أحمد. (2008). كيفية تنظيم السياحة الإلكترونية ومردودها على صناعة السياحة. مجلة البحوث السياحية، وزارة السياحة، 8، 60-63.

المنظمة الدولية لصناعة السياحة الإلكترونية والتسويق الإلكتروني. (2012). السياحة الإلكترونية والتسويق الإلكتروني، المؤتمر الدولي العربي الثاني، مصر: الجونة.

ثانياً- المصادر والمراجع الأجنبية:

References

Abdel Azim, H. (1996). *Economics of Tourism: An Integrated Theoretical and Practical Introduction* (*in Arabic*). (1st. ed.), Cairo: Zahra AlSharq House for Printing and Distribution.

Abdul Sami, M. (2012). *The Role of Social Networking Sites in the Marketing of Egypt as an International destination* (*in Arabic*). Egyptian Ministry of Tourism, Planning, Research and Training Sector, the Ministry of Tourism contest for (2012).

Alrubaiee, L., Shaibi, H., and Al-Jubouri, A. (2013). *An Exploratory Study of the Relationships between Advertising Appeals, Attitudes toward Advertising, and Consumer Purchasing Behavior of Smart Phone* (*in Arabic*). College of Business, Middle East University, Jordan.

Batra, A. (2006). Tourism Marketing for Sustainable Development. *ABAC Journal*, *26* (1), 59-65.

Bekhti, I. and Sha'oubi, M. (2010). The Role of Information and Communication Technology in the Development of Tourism and Hospitality Sector (*in Arabic*). *Researcher Journal*, (7), 275- 286.

Boubah, A. (2011). *The Effect of the Internet on Marketing Services: The Case of the Telecommunications Sector*.(*in Arabic*). Published MSc. Thesis, University of Mentouri, Algeria.

Bo Sanina, I. (2006). The Effect of Television Advertisement on Libyan Purchasing Behavior (*in Arabic*). *King Abdul-Aziz University Journal for Economic and Management*, *20* (1) 65-94.

Bruner, G. and Kumar, A. (2000). Web Commercial and Advertising Hierarchy of Effects. *Journal of Advertising Research*, *40*(1), 35-43

Bzazao, I. and Al-Dallain, A. (2011). E-marketing Using the Software ARCGIS9. 2: An Empirical Study on the Sites of Curative Tourism in Jordan. (*in Arabic*). *Journal of the Federation of Arab Universities*, Tourism and Hospitality, Suez Canal University, *1*(7), 3-5.

Chaffey, D. (2003). *Internet Marketing: Strategy, Implementation and Practice*. England: Pearson Education Limited.

Daabas, Y. (2009). *Tourism and Society: Studies and Research in Anthropology of Tourism* (*in Arabic*). Egyptian Forum for Innovation and Development, Alexandria, Egypt.

Dale, C. and Robinson, N. (2001). The Theming of Tourism Education: A three-domain approach. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, *13*(1), 30-34.

Devine, F., Baum, T. and Hearns, N. (2009). *Cultural Awareness for Hospitality and Tourism. Hospitality, Leisure, Sports and Tourism Network*, May, 1-16. Available at: The Higher Education Academy (www.hea.edu).

Eid, N. (2008), The Influence of E-tourism on the Tourism Industry (*in Arabic*). *Tourism Research Journal*, the Egyptian Ministry of Tourism, 8, 10 - 12.

El-Mahdi, M (2008), *Graduation Research, the Annual Release of National Network of Telecommunications, Teaching Standards and Research*. Marrakeeh. Morocco.

El-Samman, H. A. (2005). *E-commerce and Export Development (Economic Papers Series).* (*in Arabic*). Cairo University, Faculty of Economics and Political Science, 24 (2), 7-9.

Etzel, R. (1997). *Consumer Behavior: Advances and Applications in Marketing*. Great Britain: Prentice Hall.

Hamani, A. (2012). *The Impact of Electronic Marketing Communications on Attracting Tourists* (*in Arabic*). Published MSc. Thesis, College of Economic and Business Management, University of Algiers, Algeria.

International Organization for E-Tourism Industry and E-marketing. (2012). *E-Tourism and E-*

-Marketing (*in Arabic*). The Second International Arab Conference, Al Jonah, Egypt.

Khanchouch, A. (2004). *E-Tourism: An Innovative Approach for the Small and Medium-sized Tourism Enterprises (SMTE) in Tunisia*. OECD.

Khattab, E. (2013). The Role of the Electronic Word-of- Mouth in the Purchasing Decisions for Youth: Application on Shopping Merchandises (*in Arabic*). *The Scientific Journal of Economy and Trade*, Ain Shams University, Cairo, Egypt, (4), 359-382.

Khuwaylid, A. (2009). Advertising Effectiveness in the Light of the Information and Communication Technology in Algerian Economic Institutions (*in Arabic*). *Journal of Researcher*, (7), 353-365.

Machlouzarides, H. (2010). The Future of Destination Marketing: The Case of Cyprus. *Journal of Hospitality and Tourism Technology*, *1*(1), 83-95.

Mandossian, A. (2009). *Rediscover the 100-Year Old AIDA Formula*. Retrieved from http://www.alexmandossian.com.

Morsi, M. and Jamal K. (2008). How E-tourism can be organized? (*in Arabic*). *Tourism Research Journal*, the Egyptian Ministry of Tourism, *8*, 60–63.

Pelsmacker, P. (2001). *Marketing Communications*. England: Pearson Education Limited.

Samadi, S. (2003). *The Role of Publicity in the Commercial Advertising: A Survey of the Jordanian Consumer Trends* (*in Arabic*). The Second Arab Forum for Marketing in the Arab Countries: Opportunities and Challenges .The Arab Administrative Development Organization, League of Arab States, Doha, Qatar.

Segala, M. (2012). *Social Media in Travel and Tourism: Theory, Practice, and Cases*. UK: Ashgate Publishing Limited.

Smith, P.، and Chaffey, D. (2003). *E-marketing Excellence: The Heart of E-business*. London: MPG Books Limited.

Tai, H. (2002). *Marketing Social Concept in the Tourism Industry* (*in Arabic*). First Forum for marketing in the Arab world (reality and prospects of development), The Arab Administrative Development Organization, League of Arab States, Sharjah, United Arab Emirates.

Tai, H., Al-Sumaidaie, M., Al-Allaq, B., and Al-Qarm E. (2007). *The Scientific Foundations for Modern Marketing: A Comprehensive View* (*in Arabic*). Amman: Dar Al-Yazouri for scientific publishing and distribution.

Thabit, A. and Al-Morsi, J. (2005). The Contemporary Marketing (*in Arabic*). (1st. ed.), Alexandria: University House for Printing and Publishing.

Zilkmund, G.، & Amico, M. (2002). *Effective E-Marketing*. (3rd. ed.), USA: South Western.

موقف ابن السّيد البَطَلْيَوْسِي من ابن قتيبة من خلال كتابه (الاقتضاب في شرح أدب الكُتَّاب)

إيمان بنت محمد عبدالفتاح المدني (*)

جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

(قدم للنشر في 14/ 07/ 1436 هـ؛ وقبل للنشر في 25/ 05/ 1437 هـ)

ملخص البحث: ابن السّيد البطليوسيّ إمام في اللغة والأدب، وهو من شيوخ علماء الأندلس، وقد ترك آثاراً لغويّة، وأدبيّة متنوعة ومتعدّدة، وانبرى لإصلاح ما وقع فيه بعض علماء اللغة من خطأ في القول، أو خلل في المعنى والإعراب. وفي هذا البحث نسلّط الضوء على تناولِ ابن السّيد كتاب "أدب الكتّاب" لابن قتيبة الدّينوريّ، وهو من أئمة اللغة والأدب أيضاً، ونبّه على مواضع لغويّة، ونحويّة، وصرفيّة، أخطأ في تأويلها، أو اضطرب كلامه فيها، أو توهّم أمراً مخالفاً لما رآه علماء اللغة فيها. وكان نقده موضوعيا؛ يقوم على تقويم الخطأ، وتوضيح الصّواب، بأسلوب علميّ تعليميّ واضح، ومنهج يقوم على التّحليل الدّقيق، والاستدلال اللغويّ. وكان هدفه أن يكون كتاب "أدب الكتّاب" خالياً قدر الإمكان من الخطأ، فهو كتاب رفيع من أعمدة الأدب واللّغة. وقد بدأت البحث بتعريف موجز بابن السّيد، ومكانته عند علماء اللغة، وقيمة كتاب أدب الكتّاب، ومن ثمّ بدأت بعرض بعض الآراء اللغويّة التي جاء بها ابن قتيبة من تفسير معاني الألفاظ، وتسمية الأشياء، وذكر الفصيح منها، وضبطها، وبينت ما أورده ابن السيد من نقد لبعض المسائل التي أخطأ فيها ابن قتيبة، وصوبها بأسلوب علمي وموضوعي. وكان منصفاً في نقده؛ فقد أثنى على الصّواب، ولم يبخس ابن قتيبة حقّهُ، ومكانته العلميّة، واللغويّة، والأدبيّة العالية. وبذلك يكون كتاب الاقتضاب كِتَابَ تقويمٍ لكتابِ أدب الكتّاب، وهو مثالٌ للنّقد اللغويّ الرّاقي عند علماء العربيّة القدامى.

الكلمات المفتاحية: نقد ابن السّيد البَطَليوسِيّ، آراء ابن قتيبةَ اللّغويّة، كتاب الاقتضاب في شرح أدب الكتّاب.

*****

Ibn al-Sayyed al-Batlayousi's Position towards Ibn Qutayba through his Book (*al-Iqtidaab fi Sharh Adab al-Kuttaab*)

Eman Mohamed Abdelfattah Almadani (*)

Princess Nora Bint Abdul Rahman University

(Received 3/05/2015; accepted 5/03/2016)

Abstract: Ibn al-Sayyed al-Batlayousi, an authority in language and literature, shouldered the responsibility of correcting the errors of some linguists in speech, meaning and parsing. In this study, light will be shed on how he handled the book of "Adab al-Kuttaab" by Ibn Qutayba al-Daynouri. Ibn al-Sayed pinpoints the misinterpretations made by Ibn Qutayba in linguistic, syntactic and morphological issues, his self-contradictions, and his views that are different from other linguists' views. Ibn Al-Sayed's review is objective; he spots errors and provides corrections therefore in a simple, scientific and instructive manner. His approach is based on accurate analysis and linguistic deduction. The study begins with an introduction to Ibn al-Sayed's life, his high position among linguists, and the great academic value of "*Adab al-Kuttaab*". Then, some linguistic views of Ibn Qutayba were handled, such as interpretation of vocabulary, naming objects, sorting names out (standard, etc.) and vowelizing them. In a critical and objective way, Ibn al-Sayed expresses his views and pinpoints the errors made by Ibn Qutayba. "*Al-Iqtidaab*", which is literally a review of "*Adab al-Kuttaab*", is actually an example of elevated linguistic criticism.

Key Words: Ibn al-Sayed al-Batlayousi's review, Ibn Qutayba's linguistic views, "*Al-Iqtidaab fi Sharh Adab al-Kuttaab*" book.

(*) **للمراسلة:**

أستاذ مساعد، جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، طريق مطار الملك خالد الدولي، ص.ب. 84428، الرمز البريدي: 11671 الرياض، المملكة العربية السعودية.

(*) **Corresponding Author:**

Assistant Professor, Princess Nora Bint Abdul Rahman University, King Khalid International Airport Road, P.O.Box 84428, Postal Code: 11671 Riyadh, Saudi Arabia.

e-mail: emalmadany@pnu.edu.sa



DOI:10.12816/0023167

المقدمة

النّقد اللّغويّ بحث تصدّى له علماء أجلاّء في العربية، غايتهم الدّقة في اللّغة والحفاظ على الإرث اللّغوي من التَّحريف أو اللحن أو الخلل، إنها لغاية عظيمة ومطلب بليغ. وممّن انبرى للبحث اللّغويّ النّاقد الموضوعيّ العالم ابن السّيد البطليوسيّ الذي يمثّل العقليّة الأندلُسية المشرقة في تمام نُضجها واكتمالها ودقّتها في الشّرح والتّعليل وتقصِّي القضايا اللّغويّة المتعدِّدة من: نحو، وصرف، واستعمال لغة؛ ولذلك وقع اختياري على ما وقف عليه من نقد لآراء ابن قتيبة في كتابه ((أدب الكاتب)). ولا يخفى على الباحث شأن ابن قتيبة الإمام اللغوي الموسوعي الثقافة، وكتابه ((أدب الكاتب)) من أعمدة الأدب واللّغة.

والبحث غايته عرض لأبرز ما أورده ابن قتيبة من مسائل لغوية اضطرب كلامه فيها، وأجازها، وخالف بها علماء العربية، أو أخذها عنهم دون تدقيق وتمحيص، ومن ثم تقويم ابن السّيد لهذه الآراء، ونقده لها، بدقّة، وموضوعيّة، مبيناً العلّة والسبب في النّقد، مورداً آراء اللغويين والنحاة في ذلك، مبيناً مواطن الخلل، ومثنياً على الصّواب منها، وهذا النقد يسوقه ابن السّيد بأسلوب يجمع الوضوح، والدّقة، إلى الجمال والبلاغة، وينمّ عن فكر لغويّ نقديٍّ ثاقب النظّر، وعلمي موضوعي. وسيتعرف قارئ البحث على جوانب من شخصّية العالِمِن من خلال مذهبيهما اللّغوي والنّحويّ، ويضعهما في مصاف أبرز علماء العربيَّة.

خطة البحث:

- تعريف بابن السيد ومكانته العلمية.
- تعريف موجز بابن قتيبة ومكانته وقيمة كتابه "أدب الكتّاب".

أولاً: نقد ابن السيد لآراء ابن قتيبة.

1- نقد بعض الآراء اللغوية.

2- نقد بعض المسائل الصرفية.

3- نقد الآراء النحوية.

ثانياً: إنصاف ابن السيد لآراء ابن قتيبة.

- الخاتمة.
- المصادر.

تعريف بـ"ابن السّيد البطليوسي" ومكانته العلمية:

ابن السّيد البَطَليوسيّ، أبو محمد عبد الله بن محمَّد (ت 521هـ)، إمام في اللّغة والأدب، سابق مبرِّز، وإمام نحاة الأندلس كما وصفه من ترجم له (الضبي، 1989، ج: 2، ص: 436، والسيوطي، 1964، ج: 2، ص:55، والمقري، 1968، ج: 1، ص: 181).

كان ابن السّيد البطليوسي عالماً بالآداب واللغات، مستبحراً فيهما، ومن كبار علماء الأندلس في القرن

الخامس الهجري بسبب إضافاته العلميّة الجادّة التي أسهمت في إغناء الفكر العربي بصورة عامة، والدرس اللغوي بصورة خاصة، وتدلّ مؤلفاته التي وضعها في اللُّغة على مدى تمكُّنه منها، وعنايته بها، الأمر الذي أتاح له أن يستخدم اللغة أداةً يثبت من خلالها صواب آرائه وصحّة حججه، وهو يستعين في ذلك بحافظة قوية واسعة على نحو فريد، جعلته قادراً على استرجاع كلّ محفوظه ليدعم به حججه، ويقدِّم الدّليل على صحّة أقواله، سواء فيما ذهب إليه من شرح، أو رأي، أو نقد، أو في محاوراته للعلماء. وهذا يكشف عن أصالة جذوره اللغويّة الضّاربة في التربة العربيّة الأولى التي تمثل مرجعاً أساسيّاً لسلامة اللُّغة وصحّتها. وقد تجلَّت هذه الأصالة وذلك الفهم الدقيق للّغة في كتاباته وشروحه كلها، فنجده يعنى بالمفردات، والتراكيب، والأساليب، ويقف على آراء يخالف فيها كبار اللغويين، حيث نراه ينبري مدافعاً عن رأيه، شارحاً حجّته في وضوح وثقة. فقد راجع اثنين من عمالقة اللغة هما ابن قتيبة والأصمعي، وكثيراً ما كان يخطئهما. وأحياناً كان يبدو حديثه وكأنّه سخرية منهما، فقد وصف ابن قتيبة بأنه "ممّن لا يحسنون صناعة النَّحو... ولا علم الكلام... ولا العلوم القديمة" (البطليوسي، 1981، ج: 1، ص: 56، 65، 85)، أما الأصمعي فهو: "يتسرَّع إلى تخطئة النَّاس، وينكر أشياء في اللُّغة كلُّها صحيح" (البطليوسي، 1981، ج: 2، ص: 74)؛ ولكنه لم يخرج عن النقد الموضوعي لعلماء اللغة.

وسأفرد الحديث في هذه البحث لنقد ابن السِّيد البطليوسي لبعض ما جاء به ابن قتيبة من آراء لغوية، ومسائل نحويّة، وصرفيّة.

تعريف موجز "بابن قتيبة" ومكانته العلمية وقيمة كتابه "أدب الكتّاب":

ابن قتيبة أبو محمّد عبد الله بن مسلم الدّينوري (ت 276هـ) من أشهر علماء اللّغة والأدب في بغداد، ومؤلّفاته تدلّ على علوِّ مكانته، واتساع معرفته، أخذ العلم عنه جَمٌّ غفير من العلماء. (السيوطي، 1964، ج: 2، ص: 63).

ومن أبرز آثار ابن قتيبة ((أدب الكُتّاب)) الذي يعد أصلاً من أصول الأدب، وركناً من أركانه الأربعة التي ذكرها ابن خلدون "سمعنا من شيوخنا في مجالس التعليم أنَّ أصول هذا الفنّ وأركانه أربعة دواوين، وهي: أدب الكاتب لابن قتيبة، وكتاب الكامل للمبرد، وكتاب البيان والتبيين للجاحظ، وكتاب النّوادر لأبي علي القالي البغدادي، وما سوى هذه الأربعة فتَبَع لها وفروع عنها" (ابن خلدون، 1981، ج: 1، ص: 763).

وقد تأدّب بهذا الكتاب كثير من علماء اللغة، ووجدوا فيه غنى عظيماً، وتناولوه بالشرح والتعليق، ولعلَّ أجلّ شروحه ما كتبه ابن السّيد البطليوسي في

(الاقتضاب في شرح أدب الكُتّاب) وقد ارتبط هذا الكتاب باسمه ارتباطاً وثيقاً، ونقل عنه العلماء القدماء على اختلاف صنوفهم ومذاهبهم (الجاسمي، 2002، ص: 13)، وقد نبّه في هذا الكتاب على مواضع من ((أدب الكتّاب)) أخطأ فيها ابن قتيبة، ومواضع اضطرب فيها كلامه، ومواضع منع فيها من الاستعمالات اللغويّة ما هو جائز، وأشياء كثيرة. وقد تركّزت هذه المواضع في الجزء الثاني من شرحه، وقد ذكر ذلك ابن السيد في مقدِّمة الجزء الثاني من الاقتضاب حين قال: "وهذا حين أبدأ بذكر مواضع من أدب الكُتَّاب، يلزم التنبيه عليها، وإرشاد قارئه إليها، وليس جميعها غلطاً من ابن قتيبة، ولكنّها تنقسم أربعة أقسام:

القسم الأوَّل : مواضع غلط فيها، فأنبِّه على غلطه.

والقسم الثاني: أشياء اضطرب فيها كلامه، فأجاز في موضع من كتابه ما منع فيه في آخر.

والقسم الثالث: أشياء جعلها من لحن العامّة، وعوّل في ذلك على ما رواه أبو حاتم عن الأصمعي، وأجازها غير الأصمعي من اللغويين كابن الأعرابي وأبي عمرو الشيباني.

والقسم الرابع: مواضع وقعت غلطاً في رواية أبي عليّ البغدادي المنقولة إلينا، فلا أعلم أهي غلط من ابن قتيبة أم من النَّاقلين عنه ؟ (البطليوسي، 1981، ج: 2، ص: 5).

خطّأ ابنُ السّيد البطليوسي ابن قتيبة في مواضع كثيرة جداً في كتابه (الاقتضاب) خاصة في الجزء الثاني الذي أفرده لهذا الغرض، ولم يكتف بذكر الخطأ، بل كان يصوِّبه، ويأتي بأقوال العلماء التي تؤيد ما ذهب إليه. وهو يردّ أخطاءه في النحو لضعفه بهذه الصِّناعة، يقول في ذلك:

"كان ضعيفاً في صناعة النَّحو، وفي كتابه هذا أشياء كثيرة تدلُّ على ذلك" (البطليوسي، 1981، ج: 1، ص: 65).

وسيتبيّن لنا من خلال نقد ابن السّيد لبعض الآراء اللغويّة والنّحويّة التي جاء بها ابن قتيبة منهجه اللغوي النّقديّ، وطريقته في الاستدلال اللغويّ وتقويم الخطأ وتوضيح الصواب، وهو منهج يقوم على التّحليل الدّقيق والأسلوب التّعليمي الواضح، والنّقد الموضوعيّ.

أولاً- نقد ابن السّيد لآراء ابن قتيبة:

1- نقد بعض الآراء اللغوية:

إن أخطاء ابن قتيبة اللغوية في تفسير معاني الألفاظ، وتسمية الأشياء، وذكر الفصيح منها، وضبطها، لا يؤكد ابن السّيد وقوعها دائماً من ابن قتيبة، فربّما كان بعضها من الراوي، أو وهماً وقع في النسخ، فكثيراً ما كان يقول:

"ولا أعلم أهو غلط من واضع الكتاب، أم من

الرّاوي عنه؟" (البطليوسي، 1981، ج: 2، ص: 35، ج: 3، ص: 120).

و"لا أعلم أهو غلط ابن قتيبة، أو وهم وقع في النسخ؟" (البطليوسي، 1981، ج: 3، ص: 53).

وأكثر ما أخذه ابن السّيد على ابن قتيبة في كتابه هذا اضطرابه في الكلام، ونسيانه، فيجيز في موضع من كتابه ما منعه في آخر، وكان الواجب عليه أن "لا يشغل بال قارئ الكتاب بأن يجيز له شيئاً في موضع من كتابه، ويمنعه منه في موضع آخر، وفي كتابه أشياء كثيرة من هذا النحو" (البطليوسي، 1981، ج: 2، ص: 166).

وقال في باب ما جاء فيه لغتان استعمل الناس أضعفهما: ((وقد أجاز ابن قتيبة في هذا الباب أشياء كثيرة أنكرها فيما تقدّم من الكتاب)) (البطليوسي، 1981، ج: 2، ص: 178، 192، 205، 209، 212، 213، 217، 242، 312، 235).

ومن ذلك قوله: وقال ابن قتيبة-: " أَحْكَمْتَ الفَرَس، ولم يُجِز حَكَمْتُه".

وقال المفسِّر البطليوسي: حَكَمْتُ الفرسَ، وأحْكَمْتُه، لغتان صحيحتان، وقد أجازهما في باب (فَعَلْتُ وأَفْعَلْتُ) باتّفاق المعنى، ونسي هاهنا ما قاله هناك (البطليوسي، 1981، ج: 2، ص: 175 ؛ ابن قتيبة، 1978، ص: 438).

وقوله: وقال في هذا الباب: والسَّداد في المنطق والفعل بالفتح، وهو الإصابة. والسِّداد بالكسر: كلُّ شيء سَدَدْت به شيئاً، مثل: سداد القارورة، وسدَاد الثّغر أيضاً، ويقال: أصبتُ سِدَاداً من عيش، أي: ما تُسَدُّ به الخَلَّة. وهذا سِدادٌ من عَوَز.

قال البطليوسي في التعليق على هذا الباب: قد قال في باب "ما جاء فيه لغتان استعمل الناس أضعفهما": (ويقولون سَداد، والأجود: سِداد. وقال في كتاب (أبنية الأسماء): سِدَاد من عَوَز، وسَدَاد. فسوَّى بين اللُّغتين) (البطليوسي، 1981، ج: 2، ص: 140 ؛ ابن قتيبة، 1978، ص: 545).

وقوله: "عامر بن فهيرة تصغير فِهر، والفِهر: مؤنثة، يقال: هذه فهر. قال ابن السيد: قد ذكر بعد هذا في الكتاب، أنّ الفهر يُذكّرُ ويؤنّث وهو خلاف قوله ها هنا" (البطليوسي، 1981، ج: 2، ص: 40 ؛ ابن قتيبة، 1978، ص: 76).

وهذا الاضطراب وجواز الشيء في موضع ومنعه في آخر أكثر من أن يحصى في هذا الكتاب (البطليوسي، 1981، ج: 2، ص: 40، 78، 93، 141، 143، 144، 145، 150، 156، 157، 164، 165، 166، ج: 3، ص: 103، 125).

ويلتمس ابن السّيد لاضطراب ابن قتيبة في تسمية بعض الأشياء العذرَ، ويعيد ذلك إلى اختلاف اللّغويين في ذلك، ومن ذلك قوله: وقد اضطرب كلام ابن قتيبة في الكاهل والحَارِك، فقال في هذا الباب:

((ويستحب ارتفاع الكتفين والحارك والكاهل))، فجعل الحارِك غير الكاهل. ثم قال في باب ((خلق الخيل)): ((والحَارِك: فروع الكتفين، وهو أيضاً الكاهل. والمَنْسَج: أسفل من ذلك. فجعلهما ها هنا سواء، وإنّما اضطرب كلامه فيه، لاختلاف اللغويّن في ذلك)) (البطليوسي، 1981، ج: 3، ص: 103).

وممَّا أخذه ابن السّيد على ابن قتيبة تناوله أقوال علماء اللغة دون تمحيص وتدقيق، ومتابعتها على ما فيها من غلط دون الإشارة إلى قائليها، وهذا ما يرى ابن السيد أنَّه ((تخليطٌ وقِلّةُ تثقيف للكلام)) (البطليوسي، 1981، ج: 2، ص: 101). ومن أمثلة ذلك: قال ابن قتيبة: الحَمْلُ: حَمْلُ كُلِّ أنثى وكُلّ شجرة، قال الله تعالى: ﴿حَمَلَتْ حَمْلاً خَفِيفاً﴾، والحِمْل: ما كان على ظهر الإنسان.

قال ابن السيّد: هذا قول يعقوب، ومن كتابه نقله السكيت وقد رُدَّ على يعقوب، فكان ينبغي لابن قتيبة أن يتجنَّب ما رُدَّ عليه، ولا خلاف بين اللغويين في أن حَمْل البطن مفتوح، وأنَّ الحِمْل الذي على الظهر مكسور، فأمّا حَمْل الشَّجرة ففيه الفتح والكسر (البطليوسي، 1981، ج: 2، ص: 138 ؛ ابن السكيت، 1956، ص: 3).

وقال في خاتمة باب ((دخول بعض الصِّفات مكان بعض)): وجميع ما أورده ابن قتيبة في هذا الباب إنَّما نقله من كتاب يعقوب ابن السِّكِّيت في المعاني، واتَّبعه ابن قتيبة على غلطه، وأشياء يصحّ أن تتأوَّل على غير ما قاله (البطليوسي، 1981، ج: 2، ص: 269).

ومِمّا أخذه ابن السّيد على ابن قتيبة إيهامه في الكلام، وعدم التدقيق في الألفاظ، فابن قتيبة يوهم قارئ كتابه أنَّ ما جاء به من لفظ مستخدم هو الأصوب دون الإشارة إلى اللغات الأخرى، أو الاستعمالات المتعددة للفظ، وقد يقصر اللفظ على معنى في موضع من كتابه، ثم يتعداه إلى معنى آخر في مواضع أخرى، ومن ذلك قوله: ((قال ابن قتيبة: حَسَرَ عن رأسه، وسفر عن وجهه، وكشف عن رجليه)).

قال ابن السيد: كلامه هذا يوهم من سمعه، أنَّ الحسر لا يستعمل إلا في الرأس. وقد قال في باب المصادر المختلفة عن الصّدر الواحد: حسر عن ذراعيه. وقد قال في الباب الذي بعد هذا الباب: ((فإن لم يكن عليه درع فهو حاسر)). وهذا كله تخليط، وقلّة تثقيف للكلام، وكذلك الكشف)) (البطليوسي، 1981، ج: 2، ص: 100 ؛ وابن قتيبة، 1978، ص: 105).

وقد وصلت مراجعات ابن السّيد البطليوسي لما جاء به ابن قتيبة في (أدب الكتاب) إلى حدٍّ أنّه أصلح له بعض جمله الواردة في مقدّمة كتابه، ومنها قول ابن قتيبة: ((فكان ابتداءُ تفكّره آخرَ عمله، وآخرُ عمله بدءَ فكرته)) علَّق عليها البطليوسي بقوله: ((كذا الرّواية عنه، وهي عبارة فاسدة، لأنَّه لم يزد على أن عكس

الكلام، والثّاني هو الأوّل بعينه، وإنما كان يجب أن يقول: فكان ابتداءُ تفكّره آخرَ عمله، وآخرُ تفكّره ابتداءَ عمله، ونحو هذا حتى يصحّ الكلام)) (البطليوسي، 1981، ج: 1، ص: 66).

وقوله في باب ((مَنْ)) إذا اتصلت: ((وتكتب "فيمَن رغبت" فتصل للاستفهام، وتكتب: كن راغباً في مَنْ رغبت إليه، مقطوعة؛ لأنها اسم)). وقال أيضاً: ((فأمّا مَعَ مَنْ، فإنّها مفصولة إذا كانت استفهاماً أو اسماً، فتقول: ((مَعَ مَن أنت؟ وكنت مع من أحببت)) (ابن قتيبة، 1978، ص: 238).

قال المفسّر ابن السيد: ((هذه عبارة فاسدة توهم من يسمعها أن ((من)) تكون اسماً إذا كانت بمعنى ((الذي))، وأنّها إذا كانت استفهاماً لم تكن اسماً، وهي اسم في كلا الموضعين. وإنّما كان الصواب أن يقول مقطوعة؛ لأنها خبر. أو يقول: إذا كانت خبراً، أو استفهاماً، حتى يصحّ كلامه؛ ويسلم من الخلل)) (البطليوسي، 1981، ج: 2، ص: 120).

يوضّح ابن السيد من خلال المثال السابق فَسَادَ عبارة ابن قتيبة ويبيِّن الصّواب كي يسلم الكلام من الخلل، فهو دقيق في تتبّع المسائل اللغوية، والنحوية، والصّرفية، وهمّه أن يبرأ كتاب ((أدب الكتّاب)) من الغلط، أو الخلل، أو التوهُّم.

2- نقد بعض المسائل الصرفية:

امتاز ابن السيد بالدّقة في متابعة مسائل الصرف التي أتى بها ابن قتيبة، فكتاب "أدب الكتاب" حافلٌ بمسائل الصّرف.

ومن أمثلة المسائل الصّرفية التي وقف عليها ابن السيد في كتاب ((أدب الكتاب)) واعترض فيها على ما جاء به ابن قتيبة، قوله: ((و ((النَّياطِل)) مكاييل الخمر، واحدها: ناطِل)) (ابن قتيبة، 1978، ص: 167).

قال ابن السّيد: ((هذا الذي قاله: قول أبي عمرو الشَّيباني، ولا يصحّ في مقاييس العربيَّة أن يكون ((النَّياطِل)) جمع ((ناطل))، لأنَّ فاعلاً إذا كان اسماً فإنَّما بابه أن يجمع على ((فواعل))، كقولهم في ((قادِم الرَّحِل))، وهو كالقَرْبُوسِ للسَّرْج: قَوادم، وفي ((حَاجِب العين)) و((حاجِب الشمس)): ((حواجب)). وقد حكى أبو عُبَيد في ((الغريب المصنَّف)) أنّه يقال: ناطِلٌ وناطَل ((بكسر الطاء وفتحها))(ابن سيده، 1321 هـ، ج: 11، ص: 82).

وحكى ابن الأنباري عن أبيه عن الطَّوسيّ أنّه يقال: نَيْطَل، فيقال على هذا في جمع ((ناطِل وناطَل)): نَواطِل، وفي جمع نَيْطَل: نَياطِل. ولا وجه لقول من قال: إنّ واحد النَّياطِل: ناطِل (البطليوسي، 1981، ج: 2، ص: 91)، إلاّ أنْ يزعم أنّه من الجموع الخارجة عن القياس، وليس ينبغي أن يحمل الشَّيء على الشّذوذ إذا وُجِد له وجهٌ من القياس صحيح)). وأورد ابن السكّيت في كتابه ((تهذيب الألفاظ)) ما أورده ابن

قتيبة من أنَّ ((النَّياطِل)) جمع ناطِل، وتابعه في ذلك ابن سيده في المخصَّص نقلاً عن أبي عبيد (ابن السكيت، 1956، ج: 11، ص: 82).

يؤكّد ابن السيد من خلال مثاله هذا أنَّه لا يقبل من الجموع والأقيسة الصرفية إلاّ ما كان صحيحاً مجمعاً عليه، وإن كان له وجه قليل مقبول أو شاذٌّ، وهو بذلك يؤصِّل قاعدة أساسية في النحو والصّرف أكّدها كثير من علماء اللغة الأوائل، ومفادُها ألاّ يُحمل على الشّذوذ ما له وجه صحيح في القياس.

ومن أمثلة ما جاء به ابن قتيبة في باب (فَعَلْتُ وفَعَلْتُ بمعنيين متضادّين): "خَفيتُ الشَّيْءَ: أظهرته وكتمته" (ابن قتيبة، 1978، ص: 455). قال ابن السّيد: هذا غلط، إنّما اللُّغتان في ((أخْفَيْت)) الذي هو فعل رباعي، وقد ذكره في باب تسمية المتضادَّين باسم واحد، فأمَّا ((خَفَيْت)) الثلاثي، فإنّما هو بمعنى ((أَظْهرْت)) لا غير.

وقد ذكر أبو علي البغدادي هذا في جملة ما ردّه على ابن قتيبة، وقد غلط أبو عبيد القاسم بن سلاّم في هذه اللّفظة كما غلط ابن قتيبة (البطليوسي، 1981، ج: 2، ص: 247).

إذاً الخطأ لم يقع به ابن قتيبة وحده، ولم يردّه ابن السيد فقط، بل ردّه أبو علي القالي أيضاً. وقد يكون ابن قتيبة تابع كلام أبي عبيد ونقل عنه وتبعه في غلطه كما تابع يعقوب بن السكيت في أشياء غلط فيها، كما قال ابن السيد في باب ((دخول بعض الصفات مكان بعض)): ((وجميع ما أورده ابن قتيبة في هذا الباب إنّما نقله من كتاب يعقوب ابن السِّكّيت في المعاني، وفيها أشياء غَلِط فيها يعقوب، واتَّبعه ابن قتيبة على غلطه، وأشياء يصحّ أن تُتَأَوّل على غير ما قاله)) (البطليوسي، 1981، ج: 2، ص: 269).

ومن ذلك ما أنشده ابن قتيبة لعمرو بن قميئة:

بودِّك ما قومي على أن تركتهم

سُليمى إذا هبّت شَمَالٌ وريحها

وقال: معناه: على وُدِّك." (ابن قتيبة، 1978، ص: 520)، قال ابن السّيد: ((كذا قال يعقوب في كتاب ((المعاني))، ومنه نقل أكثر الأبواب، وقد غلط يعقوب في معنى البيت، واتبعه ابن قتيبة على غلطه. وليس في هذا البيت حرف أبدل من حرف، ولا ((ما)) فيه زائدة، على ما قال. إنما الباء هاهنا بمعنى القسم، و((ما)) استفهام في موضع رفع على الابتداء، وقومي: خبره. والمعنى: بحقِّ المودّة التي بيني وبينك.

ويروى: بوَدّك، بفتح الواو. فمن رواه هكذا، فمعناه: بحقّ صنمك الذي تعبدين. ومن رواه بضم الواو جاز أن يريد المودة، وجاز أن يريد الصّنم، لأنّ الصّنم يقال له: وَدٌّ و وُدٌّ، قرئ بهما جميعاً (أنظر القراءة القرآنية في سورة نوح 71/ 23)، ويقال في المودّة أيضاً: وُدٌّ و وِدٌّ ((بالفتح والكسر))، ولو أراد: على مودّتك قومي، على ما توهَّم يعقوب وابن قتيبة، لم

يقل: إذا هبّت شمال وريحها، إنما كان يجب أن يقول: ما هبّت شمال وريحها، كما تقول لا أكلمك ما هبَّت الرّيح، وما طار طائر، ونحو ذلك.)) (البطليوسي، 1981، ج: 2، ص: 294).

ومن المسائل التي أخذها ابن السيد على ابن قتيبة، صرف ما قياسه ألا يصرف وغلطه في القياس الصرفي لبعض كلمات اللغة، ومنها قوله: "قال ابن قتيبة: وروى نقلة الأخبار أنّ "طيّئاً" أوّل من طوى المناهل، فسمِّي بذلك، وأنَّ "مُرَاداً" تمرَّدت، فسُمّيت بذلك، واسمها: "يُحابِر" ولست أدري كيف هذان الحرفان، ولا أنا من هذا التأويل فيهما على يقين" (ابن قتيبة، 1978، ص: 82). قال ابن السّيد: ((كذا رويناه عن أبي نصر: "مُرَاداً: مصروفاً، والقياس ألاّ يصرف، لأنّه أراد القبيلة دون الحي، والدّليل على أنّه أراد القبيلة قوله: تمرّدتْ، وقوله: واسمها: "يُحابرُ"، فأنّث الضّمائر.

وظاهر كلام ابن قتيبة أنّه أنكر اشتقاق "مُراد" من التّمرُّد"، كما أنكر اشتقاق طيِّئ من طَيّ المناهل، واشتقاق "مُرَاد" من التَّمرُّد ممكن، غير ممتنع، فتكون الميم على هذا أصلاً، ويكون وزن "مُراد" على هذا "فُعالاً"، وممكن أن يكون "مُراد" اسم المفعول من أرادَ يُريد، فتكون الميم زائدة، ويكون وزن "مُراد" مُفْعَلاً، بمنزلة: مُقام ومُنار... وأمّا اشتقاق طيِّئ من "طيّ المناهل" فغير صحيح في التّصريف، لأنّ طيّئاً مهموز اللام، و"طوى يطوي" لامه ياء، فلا يجوز أن يكون أحدهما مشتقاً من الآخر، إلاّ أن يزعم زاعم أنّه ممّا همز على غير قياس، كقولهم: حَلَّأْتُ السَّوِيْق، ولا ينبغي أن يحمل الشيء على الشّذوذ إذا وُجد له وجه صحيح من القياس، وإنّما اشتقاق طيِّئ من "طاء يطوءُ" إذا ذهب وجاء. ذكر ذلك ابن جنِّي في اشتقاق أسماء شعراء الحماسة)) (البطليوسي، 1981، ج: 2، ص: 46).

إن ابن السّيد في النص السابق يؤكد مسألة أخذ القياس الصحيح، وعدم الاعتداد بالشّاذ إن كان وجه القياس الصرفي الصحيح موجوداً، ويبيّن الخطأ في اشتقاق ابن دريد من خلال الأمثلة والأدلة الواضحة، ويستدل بتصريفه بابن جنِّي ذي المكانة المتقدّمة في التصريف. وبمثل هذه الطريقة يعالج مسائل صرفيّة متعددّة في الكتاب، ومنها أيضاً قول ابن قتيبة في باب "ما يُعرف واحده ويُشْكِل جَمْعه": ((الدُّخان: جمعه "دَواخِن"، وكذلك: العُثانُ، جمعه "عُواثن" ولا يُعْرَف لهما نظير. والعُثانُ: الغُبار.)) (ابن قتيبة، 1978، ص: 105).

قال ابن السّيد: ((هذا الذي قاله ابن قتيبة قد قاله جماعة من اللّغويين والنّحويِّين، وكان القياس أن يقال: أدْخنة وأعْثنة، كما يقال في جمع "غُراب" أغْرِبة وقد جاء الدُّخان مجموعاً على القياس في قول الأخطل:

صُفْرُ اللِّحى من وقودِ الأدْخِناتِ إذا
قَلَّ الطَّعامُ على العافينَ أو قتروا قَتَرا

فجمع "دُخاناً" على "أدخِنة"، وأدْخِنة على "أدخنات" (السكري، 1979، ص: 40). وقال أبو جعفر بن النّحاس: الدَّواخن: جمع داخِنة، والدُّخُن جمع دُخان. وهذا الذي قاله هو القياس، لأنَّ فواعل، إنّما هي جمع فاعلة، كضاربة وضوارب، وقد حكى في جمع دُخان: دِخان "بكسر الدال" وهو نادر، ذكره ابن جنِّي وأمّا قوله: والعُثان: الغُبار، فصحيح، وقد يكون العُثان أيضاً: الدُّخان." (البطليوسي، 1981، ج: 2، ص: 64).

إنَّ الجمع الذي أتى به ابن قتيبة لم يكن متفرِّداً به- كما قال ابن السّيد- بل قد قاله جماعة من علماء اللغة قبله، وقد خالف هو القياس كما فعل سابقوه، لكن ابن السّيد بيّن القياس الصحيح بالدليل الشعري والدليل اللفظي، فأتى ببيت الأخطل- وهو حجة في القياس- وأتى بألفاظ موازية لكلمة الدخان، والعثان، وذكر جمعهما، وقارن بينهما، فهو لا يكتفي بذكر القياس الصرفي الأمثل والأصح، بل يدعم رأيه بالحجة القوية والدليل المستعمل على ما جاء به.

3- نقد الآراء النحوية :

وممّا أخذه ابن السّيد على ابن قتيبة اقتصاره في استعمال بعض الألفاظ ومواضعها الإعرابيّة على معنى واحدٍ وموضع واحد، مع استعمالها عند علماء اللغة لمعان متعدّدة، ومواضع إعرابيّة مختلفة، وهذا يوهم السامع والقارئ أنّ ما جاء به يكاد يكون الإعراب الوحيد، أو المعنى المتفرّد، ومن ذلك قوله: ((قولهم مرحباً: أي: أتيت رُحباً، أي: سعة وأهلاً، أي: أتيت أهلاً لا غرباء، فَأْنَسْ، ولا تَسْتَوْحِشْ. وسهلاً: أتيت سَهلاً لا حَزناً، وهو مذهب الدعاء، كما تقول: لقيت خيراً)). (ابن قتيبة، 1978، ص: 50)

ردّ ابن السّيد عليه بقوله: ((هذا الكلام يوهم من يسمعه أنّ هذه الألفاظ إنّما تُستعمل في الدُّعاء خاصّة، وذلك غير صحيح ؛ لأنّها تُستعمل دعاءً وخبراً. فأمّا استعمالها بمعنى الدّعاء فأنْ ترى رجلاً يريد سفراً، فتقول: مرحباً وأهلاً وسهلاً، أي: لَقّاكَ الله ذلك في وِجْهَتِكَ، وأمّا استعمالها بمعنى الخبر: فكأن يقدم عليك ضيف، فتقول له: مرحباً وأهلاً وسهلاً، أي: إنّك صادفت عندي ذلك. ومن العرب من يرفع هذه الألفاظ، أنشد سيبويه:

وبالسّهب ميمونُ النّقيبةِ قَولُه

لِمُلْتَمِسِ المعروفِ: أَهلٌ ومرحبُ

فهذا خبرٌ محضٌ، لا دعاء، وارتفاعه على أنّه خبر مبتدأ مضمر، كأنّه قال: هذا أهلٌ ومرحبُ.)) (البطليوسي، 1981، ج: 2، ص: 30-31).

وممّا أخذه ابن السيد على ابن قتيبة ما جاء به في مقدّمة "أدب الكتاب" حين قال: ((والخَبَر ينقسم على تسعة آلاف، وكذا وكذا مِئَةٍ من الوجوه.)) (ابن قتيبة، 1978، ص: 7).

قال ابن السّيد: هذا الفصل قد جمع خطأً من ثلاثة أوجه: أحدها – أنّه خفض "مِئَة"، وحكمها أن تنصب؛ لأنّ أسماء الإشارة لا تضاف، ولأنّ "كذا وكذا" كناية عن الأعداد المعطوف بعضها على بعض، من إحدى وعشرين إلى تسعة وتسعين، والمميز بعد هذه الأعداد حكمه أن ينصب.

والوجه الثاني – أنَّ قوله: "كذا وكذا مئة"، أقلُّ ما يمكن أن يقع عليه أحدٌ وعشرون، فكأنّه قال: على تسعة آلافٍ وإحدى وعشرين مئة، وإحدى وعشرون مئة: ألفان ومئة. فكان ينبغي أن يقول: إنّ الخبر ينقسم إلى أحد عشرَ ألفاً ومئة. ولا يحتاج إلى تكلُّف هذا العيّ.

والوجه الثَّالث من الخطأ – أنّه نسب إلى قومٍ ما لم يقولوه. فإنّا لا نعلم أحداً منهم قال: إنّ الخبر ينقسم على ما ذكره.

والذي دعا ابن قتيبة إلى الغلط في خفض المئة فيما أحسب، أنّه رأى النحويّين قد قالوا: إذا قال الرجل: "له عندي كذا وكذا درهماً"، بحرف العطف فهي كناية عن الأعداد من أحد وعشرين إلى تسعة وتسعين، وإذا قال: "له عندي كذا درهماً" بغير واو، فهي كناية عن الأعداد من أحد عشر إلى تسعة عشر. وهذا اتّفاق من البَصريّين والكوفيين. وقال الكوفيّون خاصّة: إذا قال له عندي "كذا أثواب"، فهي كناية عن الأعداد المضافة إلى الجمع، من ثلاثة إلى عشرة. وإذا قال: "له عندي كذا درهم"، بالإفراد، فهي كناية عن الأعداد المضافة إلى المفرد من مئة إلى تسع مئة.

ولا يجيز البصريّون إضافة "ذا" إلى ما بعده؛ لأنّ المبهم لا يضاف. فرأى ابن قتيبة أنّ الكوفيّين يجيزون الخفض، ولم يفرِّق بين ما أجازوا فيه الخفض وما لم يجيزوا؛ لأنَّه كان ضعيفاً في صناعة النحو، وفي كتابه هذا أشياء كثيرة تدلُّ على ذلك)) (البطليوسي، 1981، ج: 1، ص: 64-65).

وساق ابن السيد بعد كلامه هذا أدلّة من الكتاب على ضعف ابن قتيبة في صناعة النحو، فهمز ما أصله غير مهموز وغيّر حركة عين الفعل في الماضي والمستقبل، وغير ذلك (البطليوسي، 1981، ج: 1، ص: 65).

ومن استقراء كتاب أدب الكاتب وتتبّع مسائله في اللغة، والصرف، والنحو، نجد ابن قتيبة يسلك مسلك الكوفيِّين، وينحو نحوهم، وإن كان أخطأ أحياناً في تأويل كلامهم، أو توهّم ما توهّمه سابقوه من كلامهم، وتأويلاتهم اللّغويّة، أو نقل كلامهم دون تدقيق، أو تمحيص. وما يدلّنا على أنّه يُؤثِرُ مذهب الكوفيين، ما نراه في كتابه هذا من الأخذ بأقوال أئمّة أهل الكوفة، من أمثال الفرّاء، والكسائيّ، وغيرهما، وترك أقوال أهل البصرة، وهذا عامّ في أغلب ما نقل من مسائل في اللغة، والنّحو، والصّرف، وقد يخلط بين مذهب أهل البصرة، ومذهب أهل الكوفة، ومن ذلك قوله: ((وما

كان على "مُفْعِل" فيما لا يوصف به مذكّر، فهو بغير هاء، نحو امرأة مُرْضِع، ومُقْرِب، ومُلْبِن، ومُشْدِن، ومُطْفِل؛ لأنّه لا يكون هذا في المذكّر، فلمّا لم يخافوا لَبْساً حذفوا الهاءَ، فإذا أرادوا الفعل قالوا: مُرْضِعة)) (ابن قتيبة، 1978، ص: 293-294).

قال ابن السّيد: ((هذا الذي قاله مذهبٌ كوفيّ، وأمّا البصريّون فيرون أنَّ هذه الصِّفات كلّها جاءت على معنى النَّسب، لا على الفعل. والمعنى عندهم: ذات إرضاع، وذات إقراب وذات ألبان، ونحو ذلك، ويدلُّ على صحّة قولهم واستحالة قول الكوفيّين أنّا وجدنا صفات كثيرة يشترك فيها المذكّر والمؤنّث بغير هاء، كقولهم: رجلٌ عاشق، وامرأةٌ عاشق، ورجلٌ حاسِرٌ، وامرأةٌ حاسِرٌ، وفرسٌ ضامِرٌ، ومُهْرَةٌ ضَامِر. فلو كانت العلّة ما قالوه، لَلَزِمَ هذه الصّفات التأنيث. قال ذو الرُّمَّة:

ولو أنَّ لقمانَ الحكيمَ تعرَّضَـــتْ
لِعَيْنَيـــْه مَيٌّ سافِراً كاد يبرُقُ

(الباهلي، 1972، ص: 90)

وقال الأعشى:

عهدي بها في الحَيِّ قد سُرْبِلَتْ
هيفـــــاءَ مثلَ المُهْرَةِ الضَّامِرِ

(حسين، 1968، ص: 139)

وقد خلط ابن قتيبة في كتابه المتقدِّم بين المذهبين جميعاً؛ لأنّ قوله في صدر الكلام: ((وما كان على "مُفْعِل" مما لا يوصف به المذكّر، فهو بغير هاء، مذهب كوفيّ)). وقوله في آخر الكلام: ((فإذا أرادوا الفعل قالوا: مُرْضِعَة، مذهب بصريّ، لأنّ إثباتهم الهاء إذا أرادوا الفعل دليلٌ على أنّ حذفهم إياها بناء للصفة على غير الفعل، وهذا رجوع إلى قول البصريّين)) (البطليوسي، 1981، ج: 2، ص: 131-132).

وممّا جاء أيضاً من خلطه بين مذهب الكوفيين والبصريين قوله: "الصِّبى من الصِّغر: مقصور بالياء، والصَّباء من الشوق: ممدود... والعِدى: الأَعْداء: مقصور، بالياء" (ابن قتيبة، 1978، ص: 301).

قال ابن السّيد: ((لا فرق بين الصِّبَا والعِدَا في القياس؛ لأنّهما كليهما من بنات الواو. ويقال: صَبَا يَصْبُو، وعَدَا يَعْدُو. فقياسهما أن يكتبا بالألف. وقد خلط ابن قتيبة في هذا الباب بين مذهب البصريّين والكوفيّين، ولم يلتزم قياسَ واحدٍ منهم. فأخذ في "الصِّبَا" بمذهب الكوفيين، وفي "العِدا" بمذهب البصريّين. ولا خلاف بين البصريين والكوفيين في أنّ الاسم الثلاثي المفتوح الأوّل، نحو: الصَّفا والفَتَى، يُنْظر إلى أصله، فإن كان من ذوات الواو كُتب بالألف، وإن كان من ذوات الياء كُتب بالياء. واختلفوا في الثلاثي المكسور الأول والمضموم. فالبصريّون يجرون ذلك مُجرى المفتوح الأوّل، والكوفيّون يكتبون كلَّ ثلاثي مكسور الأول أو مضمومة بالياء، ولا يُراعون أصله، وليست بأيديهم حجَّة يتعلّقون بها فيما أعلم،

غير أنَّ الكسائيّ قال: سمعت العرب تُثنِّي كلّ اسم ثلاثي مضموم الأول أو مكسوره بالياء، إلاّ الحِمَى والرِّضا فإنّي سمعتهم يقولون فيهما: حِمَوان وحِمَيان، ورِضَوان ورِضَيان. واحتجَّ قومٌ منهم لذلك بالكسر الذّي في أوّلهما، ولو كان الكسر يُوجب التثنية بالياء، لم يُثَنَّ الهُدى والضُّحَى بالياء على أصولهم، ولَوَجَب أنْ يقال: هُدَوان وَضُحَوان. فالقياس الصّحيح في هذا أن يُجْرَى مُجْرَى المفتوح الأوّل في أنْ يُنظر إلى أصله. ولو كانت العرب تثنّي كلَّ مضموم ومكسور بالياء، لم يَخْفَ ذلك على البصريِّين، وإن كان الكسائيُّ سمع ذلك من بعض العرب، فليس يجب أن يجعل ذلك حجّة وقياساً على سائرهم)) (البطليوسي، 1981، ص: 135).

وأمثلة احتجاج ابن قتيبة بآراء الكوفيين والسير في مذهبهم تبيّن بجلاء أنه ينحو نحوهم، ويأخذ برأيهم، ويعتمد أسلوبهم وعباراتهم، وهذا ما ذكره ابن السّيد في باب "زيادة الصِّفات" (ابن قتيبة، 1978، ص: 520) فقال: ((سمّى ابن قتيبة في هذه الأبواب حروف الجرِّ صفات، وهي عبارة كوفيَّة لا بصريّة، وإنّما سمَّوها صفاتٍ؛ لأنَّها تنوب مناب الصِّفات وتحلُّ محلَّها)) (البطليوسي، 1981، ج: 2، ص: 295).

وفي كتابه "أدب الكاتب" تكثر المسائل اللغوية، المعنوية، والمعجميّة، وللجانب الصرفي ميدان متّسع قليلاً، أمّا الجانب النّحوي فهو قليل، وهو يرجع- كما ذكر ابن السيد- إلى ضعفه في النحو.

لكن هذا لا يعني غلطه في كل ما جاء به، أو أنَّ ضعفه يعني وقوعه في أخطاء نحويّة، أو إعرابيّة كثيرة، كما يُفهم من كلمة "الضعف النّحوي" حالياً، بل قد يكون المراد عدم مجاراته لأئمّة البصرة والكوفة في التفسير النحوي والتعليل وتقصيره في معالجة مسائل النحو والصرف على النحو الدقيق، الذي عالجه المتقدّمون في النحو أو توهّمه، ونقله غير المتفحِّص عن أئمّة الكوفيين، أو أنّ انصرافه إلى جعل كتابه شاملاً للفنون والمعارف الإنسانية كلّها جعله لا يدقّق النظر في بعض ما جاء به من مسائل نحوية، أو لغويّة. فهو لم يُرِد لكتابه أن يكون كتاب نحو أو صرف، فقد قال في مقدّمة كتابه: "فعملت لِمُغْفِل التَّأديب كتباً خِفافاً في المعرفة وفي تقويم اللسان واليد، يشتمل كلّ كتاب منها على فنّ، وأعفيته من التّطويل والتثقيل لأَنَشِّطَهُ لِتَحْفَظَهُ ودراسته... وليست كتبنا هذه لمن لم يتعلّق من الإنسانيّة إلاّ بالجسم، ومن الكتابة إلاّ بالاسم، ولم يتقدّم من الأداة إلاّ بالقلم والدّواة، ولكنَّها لمن شدا شيئاً من الإعراب، فعرف الصَّدْر والمصدر، والحال والظّرف، وشيئاً من التّصاريف والأبنية." (ابن قتيبة، 1978، ص: 12).

ثانياً- إنصاف ابن السيد لآراء ابن قتيبة:

لا بدَّ أن أذكر أن العلماء العرب القدامى ذهبوا في توثيق ابن قتيبة ثلاثة مذاهب، أحدها - يتّهمه

بالكذب، والتخليط. والثاني - يدفع عنه الكذب. والثالث - يذهب إلى أنّه صدوق ثقة. فأمّا اللذان قالا باتهامه بالكذب، والتخليط فهما:

1- الواحدي (ت 351هـ) حيث يقول: " وكان أبو محمّد عبد الله بن مسلم بن قتيبة الدِّينوري أخذ عن أبي حاتم، والرِّياشي، وعبد الرحمن بن أخي الأصمعي، وقد أخذ ابن دريد عن هؤلاء كلّهم، وعن أشنانداني، إلاّ أن ابن قتيبة خلَّط عليه بحكايات عن الكوفيين لم يكن أخذها عن ثقات، وكان يتسرَّع في أشياء" (اللغوي، 1955، ص: 85).

2- الحاكم محمد بن عبد الله (ت 403هـ) الذي يقول: " أجمعت الأمة على أن القتبيَّ كذّاب" (الذهبي، 1982، ج: 13، ص: 299)، وهذا رأي دفعه القدماء.

وأمّا من دفع عن ابن قتيبة التّخليط والكذب فهو الأزهري (ت 370هـ)، حيث يقول في ترجمة له: "وما رأيتُ أحداً يدفعه عن الصِّدق فيما يرويه عن أبي حاتم السِّجزي، فأمّا ما يستبدّ فيه برأيه من معنى غامض، أو حرف من علل التّصريف والنحو مشكل، أو حرف غريب، فإنه ربّما زلَّ فيما لا يخفى على من له أدنى معرفة، وألفيته يحدس بالظَّن فيما لا يعرفه، ولا يحسنه" (الأزهري، 1964، ج: 1، ص: 31).

وأمّا الذين ذهبوا إلى توثيقه فهم كثيرون منهم: ابن النديم (ت 385هـ)، والخطيب البغدادي (ت 463هـ)، وابن الجوزي (ت 597هـ)، والقفطي (ت 646هـ)، وابن خلّكان (ت 681هـ)، وممّا قاله القفطي فيه: ((وكان ثقة، ديِّناً، فاضلاً، صادقاً فيما يرويه، كثير التصنيف والتأليف)) (حسين، 1995، ص: 36، 285).

أما ابن السيد البطليوسي فقد اتخذ موقفاً منصفاً مما جاء به ابن قتيبة، فلم يسلِّم بكلِّ ما جاء به من مسائل لغويّة، بل أخضعها للنّقد الموضوعي، صحّح الخطأ، وأثنى على الصّواب بأسلوب علميّ أدبيّ رفيع، فكان بحقّ مثالاً للنزاهة العلميّة، والنقد البنّاء السَّليم.

إن ابن السّيد في نقده لآراء ابن قتيبة باحث موضوعي، لا يكتفي بالإشارة إلى مواضع الخلل في الكتاب، بل ويثني على المواضع التي أجاد فيها، ويأخذ بأقواله، فلا يبخسه حقّه ومكانته العالية، ومن ذلك قوله: ((قال ابن قتيبة: ويقولون: رأيته لَمحاً باصِراً، أي: نظراً بتحديق شديد، ويُخَرَّج ((باصِر)) مُخْرَج ((لابِن)) و((تَامِر)) و((رَامِح))، أي: ذو لَبَن وتَمْر ورُمْح وبَصَر)).

قال ابن السّيد: ((يريد أنَّ هذه الصِّفات جاءت على معنى النَّسب، لا على أفعال، وهذا موضع أشكل على قومٍ فيظنّونه غلطاً، حين وجدوا أفعالاً مستعملة من الرُّمح والتَّمر واللَّبن، وليس الأمر على ما ظنّوا. وما قاله ابن قتيبة صحيح لا مطعن فيه)) (البطليوسي، 1981، ج: 2، ص: 32).

وكذلك يشيد باختيار ابن قتيبة لأفصح اللُّغات وأشهرها، ومن ذلك قوله في باب ((ما يهمز من الأسماء والأفعال، والعوام تبدل الهمزة فيه أو تسقطها))، قال في هذا الباب: ((آخذته بذنبه)). قال المفسِّر ابن السّيد البطليوسي: هذا الذي قاله أفصح اللُّغات، وهو القياس؛ لأنّه فاعل، من: أَخَذَ يَأْخُذُ.

وحكى الأخفش: آخَذْته بذنبه وواخَذْته، وعلى هذا القياس يجري ما كان مثله، وهي لغة غير مختارة ولا فصيحة (البطليوسي، 1981، ج: 2، ص: 171).

وقوله: " قال ابن قتيبة: الرِّجْزُ: العَذَابُ. والرِّجْسُ: النَّتَن. قال ابن السّيد: هذا قول الكسائيّ وكثير من اللغويين، وقال أبو الحسن الأخفش: الرِّجز: هو الرِّجْسُ بعينه، والذي حكى ابن قتيبة هو الوجه". (البطليوسي، 1981، ج: 2، ص: 109)..

وقوله: "الغلط في الكلام، فإن كان في الحساب فهو غَلَت". "قال ابن السّيد: هذا الذي قاله هو الأشهر، وقد جاء الغلط في الحساب" (البطليوسي، 1981، ج: 2، ص: 109). وأمثلة ذلك كثيرة. (البطليوسي،1981، ج: 2، ص: 50، 109، 179، 196، 198، 260).

ويشيد بتسمية ابن قتيبة بعض أبواب الكتاب، ويدفع اعتراض المنتقدين لتسميتها، ومن ذلك قوله في باب ((نوادر من الكلام المشتبه)) (البطليوسي، 1981، ج: 2، ص: 111). إن قال قائلٌ: كيف سمَّى ما ضمَّنه هذا الباب نوادر، والنّوادر: هي الشّواذّ عن الاستعمال، وجمهور ما ضمنه هذا الباب ألفاظ معروفة مستعملة؟

فالجواب: أنّه لم يذهب بتسميتها نوادر إلى ما ذهبت إليه، وإنّما أراد أنّها ألفاظ متفرِّقة من أبواب شتّى، لم تنحصر كل لفظة منها مع ما يشاكلها تحت باب، كما انحصرت الألفاظ التي ذكرها في سائر الأبواب، وكلّ شيء فارق نظيره وتحيز عنه بجهة ينفرد بها، فقد ندر عنه (البطليوسي، 1981، ج: 2، ص: 111).

ومن الإنصاف لابن السّيد أن نؤكّد أنه ناقد موضوعي، يبين خطأ العالم اللغوي، ويوضّح الصّواب بأسلوب راقٍ ولغة علمية أدبيّة عالية؛ لأنّ همّه الأساسيّ خدمة العربيّة وإيضاح الصحيح والأصح من لغات العرب وقواعدها. وهو يردّ على الاتّهامات الموجَّهة إلى علماء اللغة إن لم يجد فيها صواباً، ودليلنا على ذلك مثلاً: دفاعه عن معمر بن المثنى، في قوله: وأنشد ابن قتيبة في هذا الباب لعبيد:

هي الخمرُ تُكْنَى الطِّـــــلاءَ

كما الذِّئبُ يُكْنــَى أبا جَعْدَه

قال ابن السيد: هذا البيت غير صحيح الوزن. وذُكِر أنّ أبا عبيدة معمر بن المثنَّى هو الَّذي رواه هكذا. قالوا: وكان لا يقيم وزن كثير من الشِّعر. وقال قوم: إنّما وقع الفَساد فيه من قِبَلِ عَبيد؛ لأنَّ في شعره أشياء كثيرة خارجة عن العروض مشهورة، تغني شهرتها عن

إيرادها في هذا الموضع، وهذا هو الصّحيح عندي. فأمّا ما ذكروا عن أبي عبيدة من أنّه كان لا يقيم وزن كثير من الشِّعر، فما أظنّه صحيحاً، ولم يكن ليروِيَ إلاّ ما سمع. وروى الخليل هذا البيت:

وقالوا: هي الخمر يكنونها بالطّلا

كما الذِّئبُ يُكْنَى أبا جَعْــــدَه

وهذا صحيح على ما توجبه العروض، وذُكِر أن الخليل هو الّذي أصلحه. وهذا يدلُّ على أنَّ الفسادَ إنما وقع في وزنه من قبل عَبيد. ولو كانت فيه رواية ثانية غير رواية أبي عُبَيدة، لم يحتج الخليل إلى إصلاحه. (البطليوسي، 1981، ج: 2، ص: 88، ج: 3، ص: 149).

نلحظ من القول السابق كيف يرفع ابن السّيد عن معمر بن المثنّى تهمة الخطأ في العروض، ويبيّن صحّة روايته، وما يأتي به من شعر، مؤكّداً كلامه برواية الخليل، شيخ علماء البصرة في اللغة.

وبمثل هذه الروح المحبّة للغة، والموضوعيّة في النّقد، كان ابن السّيد يظهر خطأ ما أورده ابن قتيبة من مسائل لغوية، ونحويّة، ويشيد بصواب ما جاء به، وكثيراً من الأحيان يرى أنّ ما جاء به ابن قتيبة هو الأفصح والأشهر والأقوى. وقد أوردنا أمثلة عمّا جاء به، وسنورد مثالاً توضيحياً آخر، يبيّن ردّ ابن السّيد على المعترضين على ما جاء من ابن قتيبة من أقيسة صرفية، فقد ذكر ابن السّيد في باب ((فَعَلْتُ وأَفْعَلْتُ باتفاق معنى)) (ابن قتيبة، 1978، ص: 444).

" ذكر ابن قتيبة في هذا الباب أفعالاً على زِنَة "فَعُلَ" مضمومة العين، وهي: وَقُح الحافِرُ، وخَلُقَ الثَّوب، ومَلُحَ الماء، ونَتُنَ الشَّيء، ومَرُعَ الوادي، ورَحُبَت الدَّارُ، وأفعالاً مكسورة العين، وهي: أَلِفْتُ المكانَ، ونكِرْتُ القومَ، ونَعِمَ اللهُ بك عيناً... وفي بعض هذه الأفعال لغتان: الضَّمُّ والفتح، وهو مَرُعَ الوادي ومَرَعَ، ومنها ما فيه: الضَّمُّ والكسرُ، وهو: رَحُبَت الدَّارُ ورَحِبَت. ولم يكن غرضي في ذكر هذه الأفعال الرَّدُّ على ابن قتيبة؛ لإدخاله إيَّاها في باب "فَعَلَ" المفتوح العين، وإنَّما ذكرتها لأنِّي رأيت كثيراً من المستورين في هذه الصناعة، المنتحلين لها، يصرفونها كلّها إلى الفتح، وقد وقَعَت إليَّ نسخ كثيرة من هذا الكتاب، مقروءة على قوم مشهورين، ووجدت أكثر هذه الألفاظ فيها مَبْشُورة مُصْلَحَة، ورأيتُ قوماً يعتقدون أنَّ ابن قتيبة غلط في إدخالها في باب "فَعَل" المفتوح العين. وهذا الذي اعترضوا به غير صحيح؛ لأنَّ الأفعال الماضية كلّها كيفما تصرَّفت صيغها، يجوز أن يعبّر عنها بِفَعَل، وإنما تراعى مقابلة الحركات بالحركات، والسواكن بالسواكن، في موضع آخر غير هذا" (البطليوسي، 1981، ج: 2، ص: 244).

ويحفل الكتاب بمثل هذه الآراء النقدية اللغوية الموضوعيّة المنصفة لما جاء به ابن قتيبة، والتي تبيّن مكانته اللغوية العالية وثقافته الموسوعيَّة. ويرى

بعضهم أنّ من إنصاف ابن قتيبة التنبيه على أنّ مقياس الصواب والخطأ في الاستعمال اللغوي عنده هو مقياس الأصمعي ذاته الذي لا يجوّز إلاّ أفصح اللغات، وإن كانت مقاييسه وآراؤه مخالفة أحياناً لما جاء عن العرب من قواعد وأقيسة في الاستعمال اللغوي (ابن قتيبة، 1978، ص: 30).

الخاتمــة

يُعَدّ كتاب الاقتضاب كتاب نقد لما جاء به ابن قتيبة من مسائل في كتابه (أدب الكاتب)، ولم يُشر كثير من الباحثين إلى هذا النَّقد الموضوعي، الذي لم يكن الهدف منه الطعن في شخصية ابن قتيبة، والنيل من مكانته العلميّة العالية، أو اتهامه بالخروج على لغة العرب، وإنما كانت غاية ابن السّيد التنبيه على ما وقع في (أدب الكاتب) من غلط وتصويبه؛ ليكون كتاباً يخلو قدر الإمكان من الخطأ فهو كتاب رفيع يتأدّب به الكثيرون وله مكانة جليلة بين النفوس، فهو من أركان الأدب الأصيلة، ودعائم اللّغة القويّة.

ولا بدّ من الإشارة إلى أنّ ابن قتيبة من أبرز علماء المشرق في بغداد في القرن الثالث الهجري، وكتبه نالت حظاً كبيراً من الدراسة والبحث من قبل علماء اللغة المعاصرين له وممن جاء بعده، وكذلك فإن ابن السيد من شيوخ علماء الأندلس في القرن الخامس والسادس الهجريين الذين عرفوا بالدقة اللغوية، والتتبع العلمي لمسائل اللغة عامة. وهذا الكتاب خير دليل على ذلك.

لقد كانت نظرة ابن السّيد لكتاب ((أدب الكاتب)) نظرة عالم منصف، يرى أنَّ ما وقع فيه ابن قتيبة من خطأ مردّه إلى ضعفه في صناعة النحو، وعدم التمحيص في الأخذ عن الثقات، ممّا أدى إلى الاضطراب في آرائه والتخليط في بعضها، والإيهام في بعضها الآخر. ولم يكن السبب في ذلك يعود كله إلى ابن قتيبة، بل مردّ ذلك في كثير من الأحيان إلى غلط الرواة، أو وهم وقع في بعض النسخ التي أخذ منها، وكان لاختلاف رؤية علماء اللغة للأمر الواحد، حيث يرى بعضهم خطأ ما يراه خلافه صواباً أثرٌ في اضطراب آرائه اللغوية. ويعد كتاب "الاقتضاب" ثروة لغوية، وقد استعان به مؤلفو المعاجم وعلماء اللغة بعده في تصحيح أصول من الكلام العربي.

وقد نبّه ابن السّيد على هذه المواضع بأسلوب نقدي أدبي رفيع، ينأى عن الطعن بأحكام ابن قتيبة وجرح مكانته.

أرجو أن يكون هذا البحث قد سلط بعض الضوء على النقد اللغوي عند علماء العرب القدامى، وإن كان الموضوع يحتاج لدراسة متعمقة موسّعة قد تكون فاتحة لتأليف كتب في هذا الميدان في المستقبل إن شاء الله.

المصادر والمراجـــع

أولاً- المصادر والمراجع العربية:

ابن خلدون، عبدالرحمن. (1981). مقدمة ابن خلدون، خليل شحادة و سهيل زكار (ضبط ومراجعة)، ط. 1، بيروت: دار الفكر.

ابن السكّيت، يعقوب. (1956). إصلاح المنطق، أحمد محمد شاكر و عبد السلام هارون (تحقيق)، ط. 2، القاهرة: دار المنارة.

ابن سيده، علي بن إسماعيل. (1321هـ). المخصص، الشنقيطي وعاونه فيه الشيخ عبدالغني محمود (تحقيق)، بيروت: المكتب التجاري.

ابن قتيبة، عبدالله بن مسلم. (1978). أدب الكاتب، محمّد الدّالي (تحقيق)، ط. 2، بيروت: مؤسسة الرسالة.

ابن منظور، محمد بن مكرم. (1994). لسان العرب، ط. 3، بيروت: دار الفكر.

الأزهري، أبو منصور. (1964). تهذيب اللّغة، عبد السلام هارون (تحقيق)، القاهرة: الدار القومية للطباعة.

الباهلي، أبي نصر أحمد بن محمد. (1972). ديوان ذي الرّمة، عبد القدوس أبو صالح (تحقيق)، دمشق: مجمع اللغة العربية.

البطليوسي، ابن السّيد. (1981). الاقتضاب في شرح أدب الكُتّاب، مصطفى السَّقا و حامد عبد المجيد (تحقيق)، مصر: الهيئة المصرية العامَّة للكتاب.

الجامسي، علي حسن ناعور. (2002). المسائل اللغوية في كتاب الاقتضاب في شرح أدب الكتاب، رسالة ماجستير (غير منشورة)، العراق، الكوفة: جامعة الكوفة.

حسين، عبد الكريم محمد. (1995). نقد الشِّعر عند ابن قتيبة، ط. 1، الكويت: دار ابن قتيبة للطباعة والنشر.

حسين، محمد محمد. (1968). ديوان الأعشى، بيروت: المكتب الشرقي للنشر والتوزيع.

الذهبي، شمس الدين. (1982). سير أعلام النبلاء، شعيب الأرنؤوط وآخرون (محققون)، ط. 2، بيروت: مؤسسة الرسالة.

السكري، أبو سعيد الحسن. (1979). شعر الأخطل أبي مالك غياث بن غوث التغلبي، صنعة السكري روايته عن أبي جعفر محمد بن حبيب، فخر الدين قباوة (تحقيق)، ط. 2، بيروت: دار الآفاق الجديدة.

السيوطي، جلال الدين. (1964). بغية الوعاة، محمد أبو الفضل إبراهيم (تحقيق)، ط. 1، القاهرة: مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه.

الضبي، أحمد بن يحيى. (1989). بغية الملتمس في تاريخ رجال الأندلس، إبراهيم الأبياري (تحقيق)، ط. 1، دار الكتاب المصري واللبناني.

قميئة، عمرو (1972). ديوان عمرو بن قميئة، تحقيق خليل إبراهيم العطية، بغداد: وزارة الإعلام، مطبعة الجمهورية ببغداد.

اللغوي، أبو الطيب. (1955). مراتب النحويين، محمد أبو الفضل إبراهيم (تحقيق)، القاهرة: دار النهضة.

المقري، أحمد بن محمد. (1968). نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب، إحسان عبّاس (تحقيق)، بيروت: دار صادر.

ثانياً: المصادر والمراجع الاجنبية:

References

AL-Azhari, Abu Mansour. (1964). *Tahzeeb AL-Lugha* (*in Arabic*), Abdul Salam Haron (Ed.). Cairo: AL-Dar AL-Qawmiah for Printing.

AL-Baahili, Abi Nasr Ahmed. (1972). *Diwan of Dhu-AL-Rumma* (*in Arabic*), Abdul Quddus Abu Saleh (Ed.). Damascus: Arabic Language Academy.

AL-Batlayousi, Ibn AL-Sayed. (1981). *Al-Iqtidaab fi Sharh Adab AL-Kuttaab* (*in Arabic*)**,** Mustafa AL-Saqqa & Hamed Abdelmeguid (Ed.), Egypt: General Egyptian Books Authority (GEBA).

AL-Dabiyy, Ahmad. (1989). *Bughyat AL-Multamis fi Tarikh Rijaal AL-Andalus* (*in Arabic*), Ibrahim AL-Ebiary (Ed.), 1st ed., Dar AL-Kitab AL-Masri and Dar AL-Kitab Allubnani.

AL-Dhahabi, Shams Aldin. (1982). *SeeyarA'laam AL-Nubalaa'* (*in Arabic*), Shouaib Al-Arnaoute a Group of Scholars (Ed.), 2nd ed., Beirut: Muasasat -Risalah.

Al-Jamsi, Ali Hassan Na'ur. (2002). *Linguistic Issues in Al-Iqtidaab fi Sharh Adab AL-Kuttaab* (*in Arabic*), Master thesis (unpublished), Irak, Al-kufa: University of Kufa.

Al-Lughawi, Abu AL-Tayeb. (1955). *Marraatib AL-Nahawiyyin,* (*in Arabic*), Mohamed Abou El Fadl Ibrahim (Ed.), Cairo.

Al-Moqri, Ahmad. (1968). *Nafh AL-Teeb min Ghusn AL-Andalus AL-Rateeb,* (*in Arabic*), Ihsan Abbas (Ed.), Beirut: Dar Sader.

Al-Sukkari, Abu Saeed Al-Hassan. (1979). *Shi'ir of Akhtal* Abi Malek Ghiyath bin Gawth Al-Taghlibi, Sanat Al-Sukkari Riwayatahu a'an Abi Jaafar Mohamed bin Habib (*in Arabic*), Fakhruddin Kabbawah (Ed.), 2nd ed., Beirut: Dar al-Afaaq al-Jadida.

Al-Suyuti, Galal AL-Din. (1964). *Bughyat AL-Wu'aah* (*in Arabic*), Ed. Mohamed Abou El Fadl Ibrahim. 1st ed. Cairo: Isa AL-Babi AL-Halabi and Associates Press.

Hussein, Abdul Karim Mohammed. (1995). *Naqd AL-Shi'r 'end Ibn Qutayba* (*in Arabic*), 1st ed., Kuwait: Dar Ibn Qutayba for Printing and Publishing.

Hussein, Mohammed Mohammed. (1968). *Diwan AL-A'sha* (*in Arabic*), Beirut: The Eastern Office for Publication and Distribution.

Ibn AL-Sikkeet, Ya'coub. (1956). *Islaah AL-Mantiq* (*in Arabic*), Ahmed Mohammed Shaker & Abdul Salam Aaron (Ed.), 2nd ed. Cairo: Dar AL-Manara.

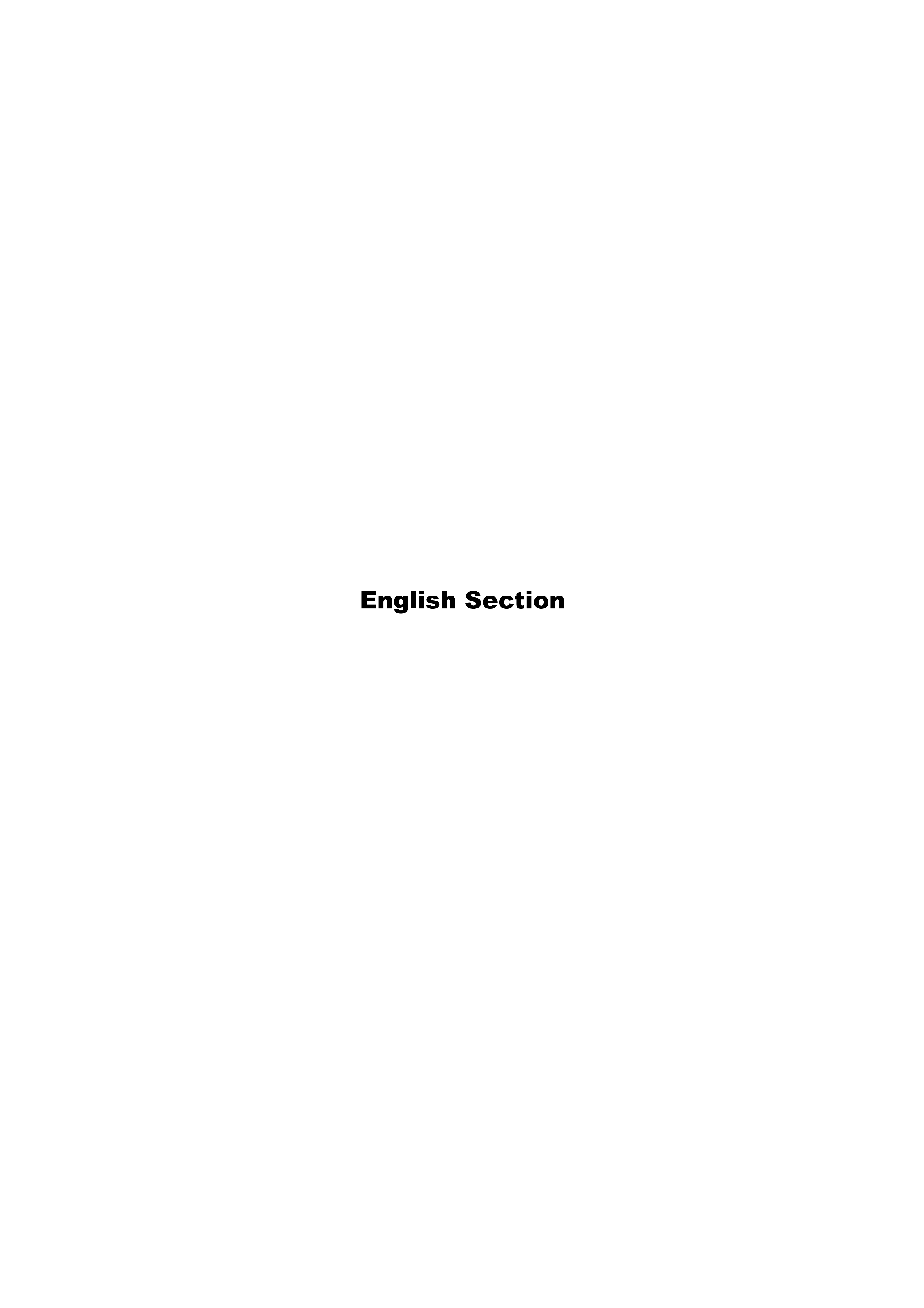
Ibn Khaldoun, Abdulrahman. (1981). *The Muqadimah* (*in Arabic*), Suhail Zakkar & Khalil Shehada (Ed. & Rev.), 1st ed., Beirut: Dar AL-Fikr.

Ibn Manzur, Mohammed. (1994). *Lisan AL-'Arab* (*in Arabic*), 3rd ed., Beirut: Dar AL-Fikr.

Ibn Qutayba, Abdullah. (1978). *Adab AL-Kaatib* (*in Arabic*), Mohamed AL-Dali (Ed.), 2nd ed., Beirut: Mu'asasat - Risalah.

Ibn Sidah, Ali. (1321 AH). *Al-Mukhasas* (*in Arabic*), AL-Shanqeeti & Abdul Ghani Mahmoud (Ed.), Beirut: AL-Maktab AL-Tujari.

Qami'ah, Ibn Amr. (1972). *Diwan of Amr Ibn Qami'ah,* (*in Arabic*), Khalil Ibrahim AL-Attiyah (Ed.), Baghdad: Ministry of Information, AL-Jumhuriah Press.



English Section

Sheen, R. (1996). The advantage of exploiting contrastive analysis in teaching learning a foreign language. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 34*, 183-196.

Thomas, W. (1970). *A comparison of inductive and deductive teaching methods in college freshman remedial English.* (Unpublished PhD). University of Pennsylvania, USA.

Thompson, C., & Middleton, M. (1973). Transformational grammar and inductive teaching as determinants of structurally complex writing. *California Journal of Educational Research, 4*, 95-117.

used with them.

This finding can be supported by Sabah (1994) who states that scientific stream students are more mature and motivated. Also, they achieve better than literary stream students do since their streaming into scientific education depends on their high averages.

Results of the post- test total mark show a statistically significant difference at ($\alpha \leq 0.05$) between scientific and literary stream students taught passive voice inductively or deductively. This result indicates that scientific stream students (taught passive voice inductively or deductively) are better in their achievement in passive voice than the literary stream ones. One reason could be that the scientific stream students are much more interested in studying in general and in learning languages in particular. Moreover, they deal with their school subjects with great concentration since they demand that.

9. Recommendations

In light of the results, the study recommends the following:

1. It is necessary for teachers to vary their techniques and ways of teaching according to their students' interests and achievement levels with more emphasis on using the inductive way of teaching grammar.
2. Teachers who teach students in the literary stream are advised to encourage their students to be more interested in learning English language. They should also help them enjoy learning the English language and take part in classroom activities by using different methods which may cater for their individual differences.
3. Newly appointed teachers are encouraged to attend different intensive training courses held by the Ministry of Education in order to be aware of the various modern ways of teaching English. They are also encouraged to apply modern ways of teaching in their classes since this is one of the aims of the Educational Reform for Knowledge Economy.
4. Researchers should conduct other studies in other regions and on other areas of syntax in order to obtain a more comprehensive idea about which way of teaching is more influential in teaching grammar in Saudi Arabia.

References

Boyd, R. (1995). Teaching writing with logic. *College Teaching, 43*, 53-62.

Brown, H. (2007). *Principles of language learning and teaching*. Longman: Pearson.

Decoo, W. (1996). The induction- deduction opposition: Ambiguities and complexities of the didactic reality. *IRAL: International Review of Applied Linguistics, 34*, 95-118.

Fischer, A. (1979). The inductive – deductive controversy revisited. *The Modern Language Journal, 63*, 98-105.

Hall, G. (2011). *Exploring English language in action.* USA: Routledge.

Hammerly, H. (1975). The deduction / induction controversy. *Modern Language Journal, 59*, 15-18.

Johnson, C. (1996). Deductive versus inductive reasoning: A closer look at economics. *Social Science Journal, 33*, 287-307.

Nunan, D. (2003). *Second language teaching & learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

Obaidat, H. (1991). *Inductive method and deductive method in teaching English conditionals.* (Unpublished M.A.). Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Richards, J., & Rodgers, T. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rivers, W. (1975). *A practical guide to the teaching of French*. New York: Oxford University Press.

Sabah, G. (1994). *Inductive method versus deductive method in teaching the reported speech.* (Unpublished M.A.). Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Seliger, H. (1975). *A comparison of an inductive method with a modified deductive method in the teaching of English syntax patterns to adult learners of English as a foreign language.* (Unpublished PhD). Columbia University, Columbia.

Shaffer, C. (1989). A comparison of inductive and deductive approaches to teaching foreign languages. *The Modern Language Journal, 73*, 395-403.

5. Table 12 shows a statistically significant difference at (α ≤ 0.05) between the mean scores of scientific and literary stream students in both groups (inductive and deductive). This difference shows that scientific stream students gain better marks than the literary stream ones since their mean scores are higher.

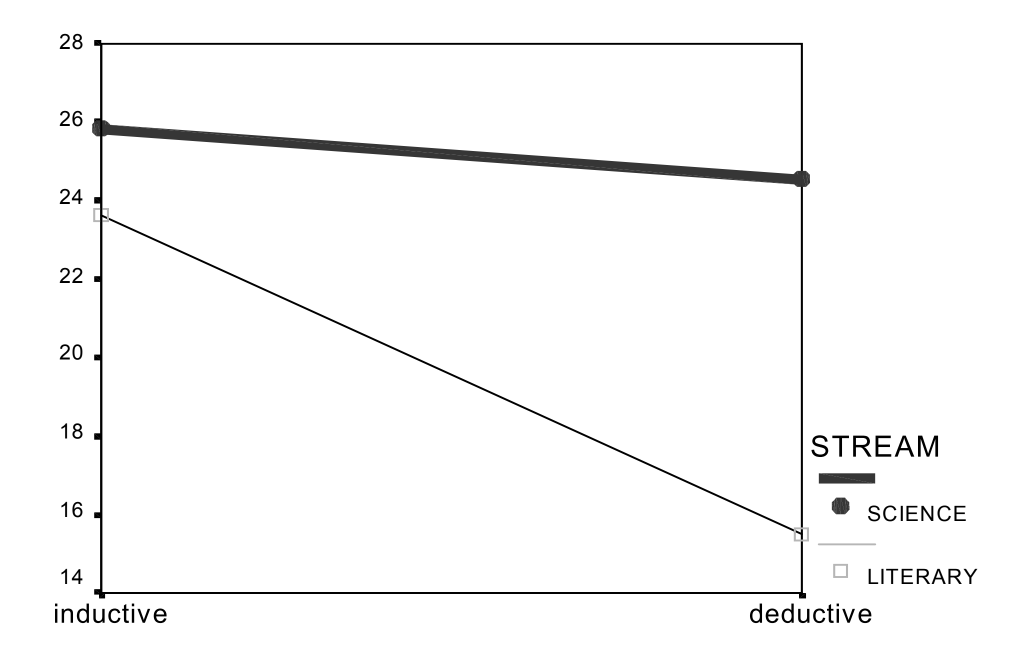


Figure (3): Method of Instruction and Stream Interaction of the Post - Test Total Mark.

GROUP

Figure 3 displays that the scientific stream students in the inductive and deductive groups have achieved better than literary stream ones. Moreover, it shows that the literary stream students in the inductive group are also better than those in the deductive one.

8. Discussion of the Study Results

The present study aims at finding out the effectiveness of the two ways of teaching passive voice in the English language to non-native speakers. The two methods used in this study are deductive and inductive. The study also attempts to find out if there is a relationship between students' achievement in passive voice in the English language and their school stream. Finally, the study tries to find out if there is an interaction between ways of teaching, students and their schooling stream. Thus, the results of the post-test total mark will be discussed separately.

Concerning the first question of this study which addresses if there are any statistically significant differences at (α ≤ 0.05) in the students' achievement according to ways of instruction, results show a significant difference in favour of the inductive way of teaching. This result can be explained by the fact that the Ministry of Education held many training courses for English language teachers in order to acquaint them with up - to - date or contemporary methods of teaching English language. I think that these training courses have changed the atmosphere of the class to become more suitable for students to induce the grammatical rules from relevant activities and exercises.

As regards the third question, which seeks to identify whether there are any statistically significant differences at (α ≤ 0.05) in the students' achievement mean scores according to stream of study, results show a significant difference in favour of the scientific stream. This means that scientific stream students have gained higher marks than literary stream ones do regardless of the way of teaching

It is apparent from table 10 that there is a statistically significant difference at ($\alpha \leq 0.05$) between students` achievement mean scores according to the method of teaching (inductive and deductive). This difference is in favour of the inductive method.

Table (11): ANCOVA Results of the Interaction in Question Number Three in the Post- Test

	MS	F – value	Sig.
Method& stream	.42	.34	.55

Table 11 shows no statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) between students' mean scores according to the interaction between any of the variables.

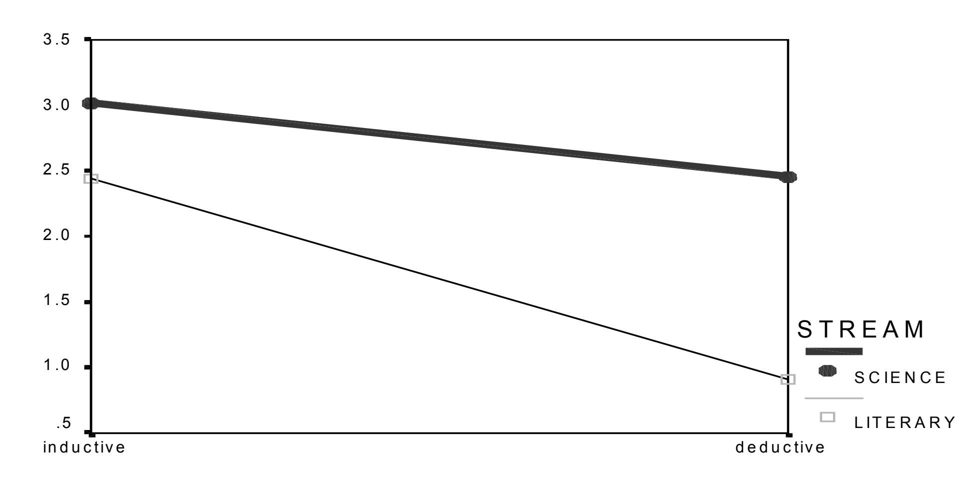


Figure (2): Results of Scientific Inductive and Deductive Groups.

GROUP

Figure 2 shows that the scientific stream students in the inductive and deductive groups get higher marks than those in the literary stream. Moreover, the literary stream students in the inductive group are better than those in the deductive one.

Table (12): ANCOVA Results of the Method of Teaching and Stream Interaction of the Total Mark

Method of Teaching	Stream	Mean	SD	F - value	Sig.
Inductive	**Scientific**	25.76	7.27	44.11	.00*
	Literary	14.83	7.37		
Deductive	**Scientific**	28.80	7.25	30.80	.00*
	Literary	20.15	6.68		

Table 9 shows a statistically significant difference at (α ≤ 0.05) between scientific and literary students' achievement mean scores who are taught passive voice inductively and deductively. This difference is in favour of scientific stream students.

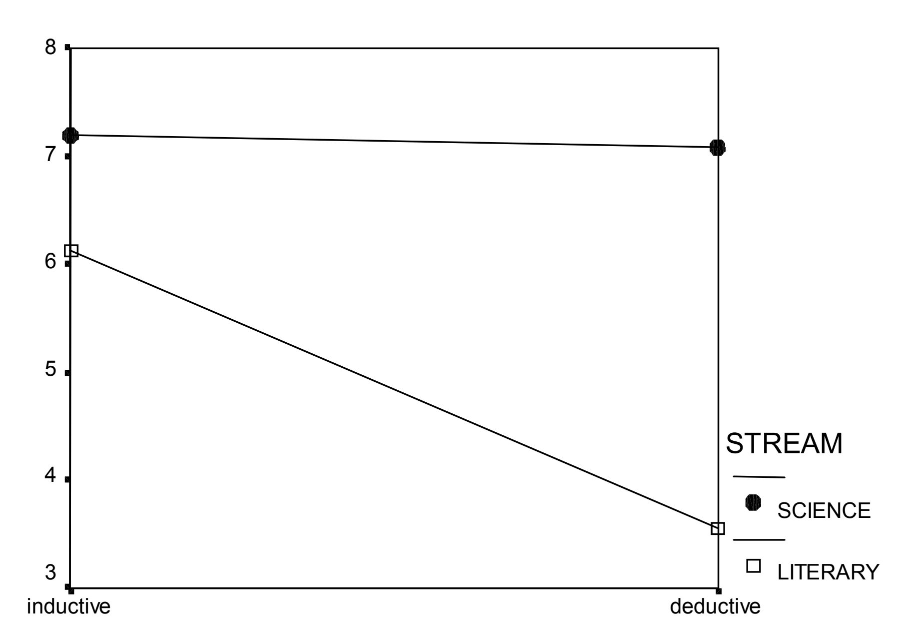


Figure (1): Method of Teaching and Stream Interaction of Question Number Two in the Post – Test

GROUP

Figure 1 displays that the scientific stream students in the inductive and deductive groups have achieved better than literary stream ones. In addition, the literary stream students in the inductive group get higher marks than those in the deductive one. So, there is a statistically significant difference at (α ≤ 0.05) in the students' achievement mean scores according to the method of teaching and stream and to the interaction between them.

7.2.3. Results of Question Three

Table (10): ANCOVA Results of Question Number Three in the Post – Test

		Mean	SD	F - value	Sig.
Method	**Inductive**	3.39	1.14	14.70	.00*
	Deductive	2.76	1.29		
Stream	**Scientific**	3.40	.94	2.86	.09
	Literary	2.75	1.44		

Table 6 above shows a statistically significant difference at (α ≤ 0.05) between the mean scores of the scientific and literary stream students in favour of the scientific stream ones. However, the table shows no statistically significant differences at (α ≤ 0.05) between the mean scores of students according to method.

Table (7): ANCOVA Results of the Interactions in Question Number One in the Post- Test

	MS	F – value	Sig.
Method & stream	11.8	2.1	.14
Method, sex & stream	15.8	2.8	.09

Table 7 shows no statistically significant differences at (α ≤ 0.05) between students' achievement mean scores according to the interaction between the variables.

7.2.2. Results of Question Two

Table (8) ANCOVA Results of Question Number Two in the Post- Test

		Mean	SD	F - value	Sig.
Method	**Inductive**	6.56	3.23	9.05	.00*
	Deductive	5.41	3.80		
Stream	**Scientific**	7.64	3.39	13.06	.00*
	Literary	4.34	2.92		

Table 8 shows a statistically significant difference at (α ≤ 0.05) between the mean scores of the deductive and inductive methods. This difference is in favour of the inductive. Furthermore, it shows a statistically significant difference (α ≤ 0.05) between the achievement mean scores of the scientific and literary streams in favour of the scientific.

The interaction between the two variables was tested statistically. It was found that there was a statistically significant difference at (α ≤ 0.05) in the achievement mean scores according to the interaction between the method of teaching and stream. Table 9 illustrates the results of the analysis.

Table (9): ANCOVA Results of the Method of Teaching and Stream Interaction in Question Number Two in the Post - Test

Method	Stream	Mean	SD	F – value	Sig.
Inductive	Scientific	7.73	3.22	11.78	.00*
	Literary	5.40	2.83		
Deductive	Scientific	7.55	3.59	36.84	.00*
	Literary	3.28	2.64		

Continued Table (4)

	Method of Teaching	M	SD	T - value	Sig.
Q4	Inductive Deductive	0.06 0.01	0.4 0.1	1.39	0.165
Q5	Inductive Deductive	0.35 0.22	0.87 0.72	1.05	0.282
Total Mark	Inductive Deductive	9.05 9.07	5.1 4.7	0.903	0.368

Table 4 shows no statistically significant differences at (α ≤ 0.05) in students' achievement in each of the five questions and in the total mark. This implies that the students have almost the same level of knowledge of passive voice in the English Language.

After conducting the experiment using the inductive and deductive ways of instruction in the two major groups, a comparison was made between the mean scores of the pre–post– test results in order to determine the effectiveness of the two ways of teaching as indicated in table 5 below.

Table (5): The Mean Score (M), Standard Deviation (SD) and the F - value with 2 - tailed Significance of Students` Achievement in the Pre - and Post - Tests

		Mean	SD	F - value	Sig. (2-tailed)
Total Mark	Pre- test	**9.40**	**4.98**	**55.67**	**.00***
	Post- test	**22.37**	**8.8**		

Table 5 shows a statistically significant difference at (α ≤ 0.05) between students' mean scores in the pre- and post- tests in favour of the post- test. This result emphasizes the effectiveness of the deductive and inductive teaching methods in teaching passive voice in the English language.

7.2. Results of the Post-Test

To answer the questions of the study, Analysis of Covariance (ANCOVA) was used to analyze the results pertaining to the five questions in the post-test. The results of the five questions of the Pre- test were covariant.

7.2.1 Results of Question One

Table (6): ANCOVA Results of Question Number One in the Post - Test

		Mean	SD	F - value	Sig.
Method	Inductive	8.56	2.99	2.65	.105
	Deductive	8.03	3.16		
Stream	Scientific	9.82	2.59	17.87	.00*
	Literary	6.76	2.76		

Table (3): Cross Tabulation of the Achievement Test.

Question	No. of items	Mark
1	14	14
2	12	12
3	2	4
4	4	4
5	6	6
Total	**38**	**40**

To test the validity of the pre – post test, the researcher followed the following steps:

1 – After developing the test, copies were given to three TEFL university instructors, three experienced teachers and three English supervisors.

2 – The researcher made the necessary modifications in light of the notes provided by the jury of judges.

6.2.1. Reliability

The reliability of this test was estimated by administering it to a group of (30) first secondary students , randomly chosen from a public school, in two separate sessions (a test re-test method). Then, a coefficient of stability was determined by computing the correlation between the scores on the two administrations using Pearson product moment correlation formula. The reliability of the test was found (r =.81). Such a result is considered a reasonable value for classroom tests.

6.3. Variables of the Study

The variables of the study are two independent variables and one dependent variable. The independent variables are the method of teaching and the stream of study. The dependent one is the students` achievement.

6.4. Statistical Analysis

A three – way Analysis of Covariance (ANCOVA) was used to answer the questions of the study. More specifically, (ANCOVA) was used to find out if there were any statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) between students` achievement mean scores according to way instruction, stream of study and the interaction between them.

7. Findings of the Study

7.1. Results of the Pre- Test

All the students were given a pre- test to find out whether they had the same previous knowledge of passive voice in the English language or not. A T – test was used to show whether there were any significant differences between students`mean scores on the pre-test as shown in table 4 below.

Table (4): T. test Results of the Pre - Test

	Method of Teaching	M	SD	T - value	Sig.
Q1	Inductive	5.9	2.7		
	Deductive	6.4	3.0	0.978	0.329
Q2	Inductive	1.2	2.3		
	Deductive	1.5	2.6	0.765	0.446
Q3	Inductive	1.4	1.1		
	Deductive	1.5	1.2	0.778	0.438

differences between the means of the distributions of the structural complexity scores of students taught in the inductive and deductive classes.

The literature reviewed above shows that many studies concentrate on the relationship between the inductive and deductive ways of teaching and students' achievement in English grammar. Few studies try to find out any relationship between the method adopted and the achievement of scientific and literary stream students. Moreover, few local or foreign studies deal with the relationship between deductive and inductive ways of teaching and students' achievement in passive voice. Therefore, the present study will hopefully try to shed light on the best ways of teaching which can be used by EFL teachers in teaching passive voice.

6. Methodology and Procedures

The present study aims at comparing the effectiveness of the inductive and deductive ways in teaching passive voice in English. The students participating in the study are 80 first secondary scientific and literary male students chosen from two public secondary schools in Al- Ahsa Directorate of Education.

6.1. Population and Sample of the Study

The population of the study consists of 1000 male students who were in their first scientific and literary streams in public schools in Al- Ahsa. Two public schools were chosen randomly. One public school was for scientific students and one school for literary students. Table 1 shows the distribution of students over each stream section in each of the two schools.

Table (1): The Distribution of Students over Sections in Each School.

School	**No. of scientific sections**	**No. of students**	**No. of literary sections**	**No. of students**
- Al – Waleed Bin Abdel – Malek School for Boys	3	102	3	100
- Al-Hafoof Secondary School for Boys	3	95	3	101

Then 80 students were chosen randomly from the two schools.After that, the sample was divided into four groups (two scientific and two literary). They were randomly assigned to the inductive way and were taught passive voice inductively. The other two were taught the same material in the deductive way. Table 2 shows the distribution of the chosen sample on the inductive and deductive ways of teaching.

Table (2): The Distribution of Study Groups.

Method Stream	**Inductive**	**Deductive**
	No.	No.
Scientific	20	20
	No.	No.
Literary	20	20
Total	**40**	**40**

6.2. Research Instrument

The researcher has developed a pre-post test which consists of five questions. Table 3 presents the number of questions, number of items in each question and the mark allotted to each question.

of teaching a syntactic bit in English language (passive voice) and on the effect of each way on their achievement. In addition, the study may help EFL curriculum designers and EFL methodologists develop teaching materials which suit each way of teaching and match students' level of achievement in the target language in general and in grammatical structures in particular.

3. Questions of the Study

The study attempts to answer the following questions:

3.1. Are there any statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) in the students' achievement mean scores on passive voice according to the way of instruction (inductive and deductive)?

3.2. Are there any statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) in the students' achievement mean scores according to stream of study?

3.3. Are there any statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) in the students' achievement mean scores according to the interaction between the two ways of instruction, and stream of study?

4. Definition of Terms

The following terms are operationally defined to clarify usage in this study: Deductive teaching is a traditional approach in which information about target language and rules are driven at the beginning of the class and continued with examples. The principles of this approach are generally used in the classes where the main target is to teach grammar structures. For instance, these principles are convenient for the classes that grammar translation method is applied (Hall, 2011).

4.1 An Inductive Approach

Nunan (2003) identifies inductive approach as a process where learners discover the grammar rules themselves by examining the examples. In an inductive approach, it is also possible to use a context for grammar rules. That is to say, learners explore the grammar rules in a text or an audio rather than isolated sentences. He also added that in an inductive approach, learners are provided with samples which include the target grammar that they will learn. Then learners work on the examples and try to discover the rules themselves. When students obtain the grammar rules and they practice the language by creating their own examples.

5. Literature Review

Many researchers are interested in comparing the effectiveness of deductive and inductive ways of teaching EFL. Some of their findings tend to favour the deductive while others tend not to do so. Moreover, some reveal no significant differences between these two ways of instruction, whereas others discuss and compare their effectiveness in teaching other school subjects than English.

Sheen (1996) has conducted a study to compare the effectiveness of an inductive approach with a deductive one based on explanation of the Contrastive Analysis input. It is hypothesized that the deductive approach will prove to be more effective than the inductive. The subjects of the study are fifty Saudi Arabian students enrolled in an intensive English programme in the USA. They are all male graduates aged between 23 and 34. They are divided into two groups of 25 based on an in-house grammar placement test. Results show that the treatment of the Contrastive Analysis input in the deductive approach used with the experimental group is more effective than the inductive in minimizing the error rate.

Other studies, on the other hand, favour the use of the inductive way in teaching grammar. In a study conducted by Shaffer (1989), for example, to determine if a difference exists in high school foreign language students' understanding of grammatical concepts depending on whether a deductive or an inductive teaching approach is used. Results show that the differences in score between the two approaches are small but the trend is in favour of the inductive approach. Similarly, Obaidat (1991) compares the effectiveness of the deductive and inductive methods of teaching English conditional sentences to tenth graders in Jordan. His results also show that the inductive method is more adequate in teaching English conditionals.

Thompson and Middleton (1973) carried a study to examine the structured complexity of pupils' writing as a function of whether they are taught by inductive or deductive methods. Results show no significant

1. Introduction

Second language teachers have attempted to employ various ways of teaching so that they can enhance students' progress and achievement in learning the grammar of a second language. Two of these ways are deductive and inductive.

Brown (2007) ascertains that these two techniques encourage learners to compensate for the gap in their second language knowledge by using a variety of communication strategies. A number of research studies, likewise, has reported that successful learners often adopt certain learning strategies such as seeking out practice opportunities or mouthing the questions put to other learners.

Decoo (1996) states that during the Reform Movement of the 1880's, the staunch conflict between direct and indirect methods used the opposition "induction versus deduction" as a way to identify "natural versus grammatical" foreign language learning. The conflict lingered on all through the first half of the 20th century, reaching new heights in the sixties, in the clash between audio – lingual methods and cognitive approaches. Since then, "induction" and "deduction" have often been studied in the light of this opposition, with some attempts to reconcile the dichotomy, but also leading to other definitions of induction.

Researchers such as Thomas (1970) expresses the belief that the best way to teach grammar is through deductive emphasis upon the rules of grammar. This kind of emphasis has three main hypotheses. They are: (1) If the premises are assumed to be true, the conclusion is absolutely to be true. (2) The premises provide conclusive ground for the conclusion. (3) The conclusion falls within the scope of the evidence .

Deduction is defined as reasoning from the general to the particular (Johnson, 1996). It requires a detailed analysis of the grammar rules. This analysis should be followed by application of the knowledge of these rules to the task of translating sentences and texts into and out of the target language (Richard & Rodgers, 1986). In other words, the teacher is required to work from the more general to the more specific. That is why this kind of work is sometimes called a "top – down" approach (Shaffer, 1989).

This indicates that the grammatical rule or pattern is explicitly stated at the beginning of the learning process. Students are presented with a rule or generalization. Then the students are asked to practise this rule before using their own experience and knowledge to give more examples (Decoo, 1996). Therefore, a major movement in the method of teaching began during the nineteenth century from deduction to induction (Thomas, 1970).

In an inductive process of teaching, on the other hand, the student is required to discover the grammatical rule. This discovery will guide him or her to analyze the foreign language data and to formulate the appropriate rule (Fisher, 1979). That is the student, who works with the inductive method, ought to practise the grammatical item meaningfully. This sort of practice may help him or her to derive the rule from the example being provided by either the teacher or the student (Seliger, 1975).

Hammerly (1975) states that induction is moving from examples to a generalization. Hammerly adds that the inductive method allows learners to discover by themselves how a part of the language works. This, according to psychologists, makes the learning more interesting, and such learning is better retained.

Richards and Rodgers (1986) remark that the meaning of structure is not to be given through explanation in either the native or the target language but is to be induced from the way the form is used in a situation. The merit of such inducement is that students can recognize when and how a structure is used. They can also formulate the underlying generalizations. However, this method is reported to be too difficult for slower students since only brighter students are capable of discovering the underlying patterns of a structure (Shaffer, 1989).

Rivers (1975) have recommended the use of an age – criterion to select between the deductive and inductive way of teaching. The deductive approach is most useful for mature, well – motivated students or for adult students in intensive courses, while the inductive approach is more appropriate for young language learners.

2. Importance of the Study

This study will shed light on the extent to which students respond to the inductive and deductive ways

The Effectiveness of the Inductive Versus Deductive Methods in Teaching Passive Voice to First Secondary Students in Al-Ahsa

Mwaffag Mohammad Khaled Shatnawi (*)

Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

(Received 24/05/2015; accepted 13/04/2016)

Abstract: This study aimed at comparing the effects of the inductive and deductive ways of teaching on learning passive voice in the English Language. More specifically, the study tried to find out if there were any statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) in the students' achievement according to way of instruction, stream of study and the interaction between them. The sample of the study consisted of 80 scientific and literary male students who were divided into two groups, inductive and deductive. This sample was given a pre- test to find out if there was a statistically significant difference at ($\alpha \leq 0.05$) between the means of students' achievement. After conducting the experiment, a post- test was given to the students in both groups. Results indicated a statistically significant difference at ($\alpha \leq 0.05$) between students' achievement on passive voice according to the way of instruction, and stream of study. Moreover, results showed statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) between students' mean scores according to the interaction between the way of instruction and the stream of study.

Keywords: Inductive, Deductive, Instruction, Achievement.

*****

فاعلية الطريقة الاستقرائية مقابل الطريقة الاستنتاجية في تدريس المبني للمجهول لطلاب الصف الأول الثانوي في منطقة الأحساء

موفق محمد خالد شطناوي(*)

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

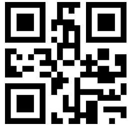
(قدم للنشر في 06/ 08/ 1436 هـ؛ وقبل للنشر في 06/ 06/ 1437 هـ)

ملخص البحث: هدفت هذه الدراسة بشكل أساسي إلى المقارنة بين أثر طريقتي التدريس: الاستقرائية، والاستنتاجية، في تعلم المبني للمجهول في اللغة الإنجليزية. وبشكل خاص حاولت هذه الدراسة إيجاد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين تحصيل الطلاب، والتي تعزى إلى طريقة التدريس، وشعبة الدراسة، والتفاعل فيها بينها. تكونت عينة الدراسة من 80 طالبًا في الشعبتين: العلمي، والأدبي، حيث تم تقسيم العينة إلى مجموعتين: الاستقرائية، والاستنتاجية، وتم إعطاء امتحان قبلي؛ لمعرفة فيها إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات علامات الطلاب. وبعد تطبيق التجربة أعطي امتحان بعدي لجميع الطلاب في المجموعتين: الاستقرائية، والاستنتاجية، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تحصيل الطلاب، تعزى إلى طريقة التدريس، وشعبة الدراسة. بالإضافة إلى ذلك أظهرت النتائج فروقا دالة إحصائيا ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تحصيل الطلاب، تعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس، وشعبة الدراسة.

الكلمات المفتاحية: الاستقرائية، الاستنباطية، التعليمات، التحصيل.

(*) للمراسلة:
أستاذ مساعد في اللغويات التطبيقية، جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية، كلية الشريعة والدراسات الاسلامية، الهفوف، الأحساء، ص.ب. 1730، الرمز البريدي: 31982، المملكة العربية السعودية .

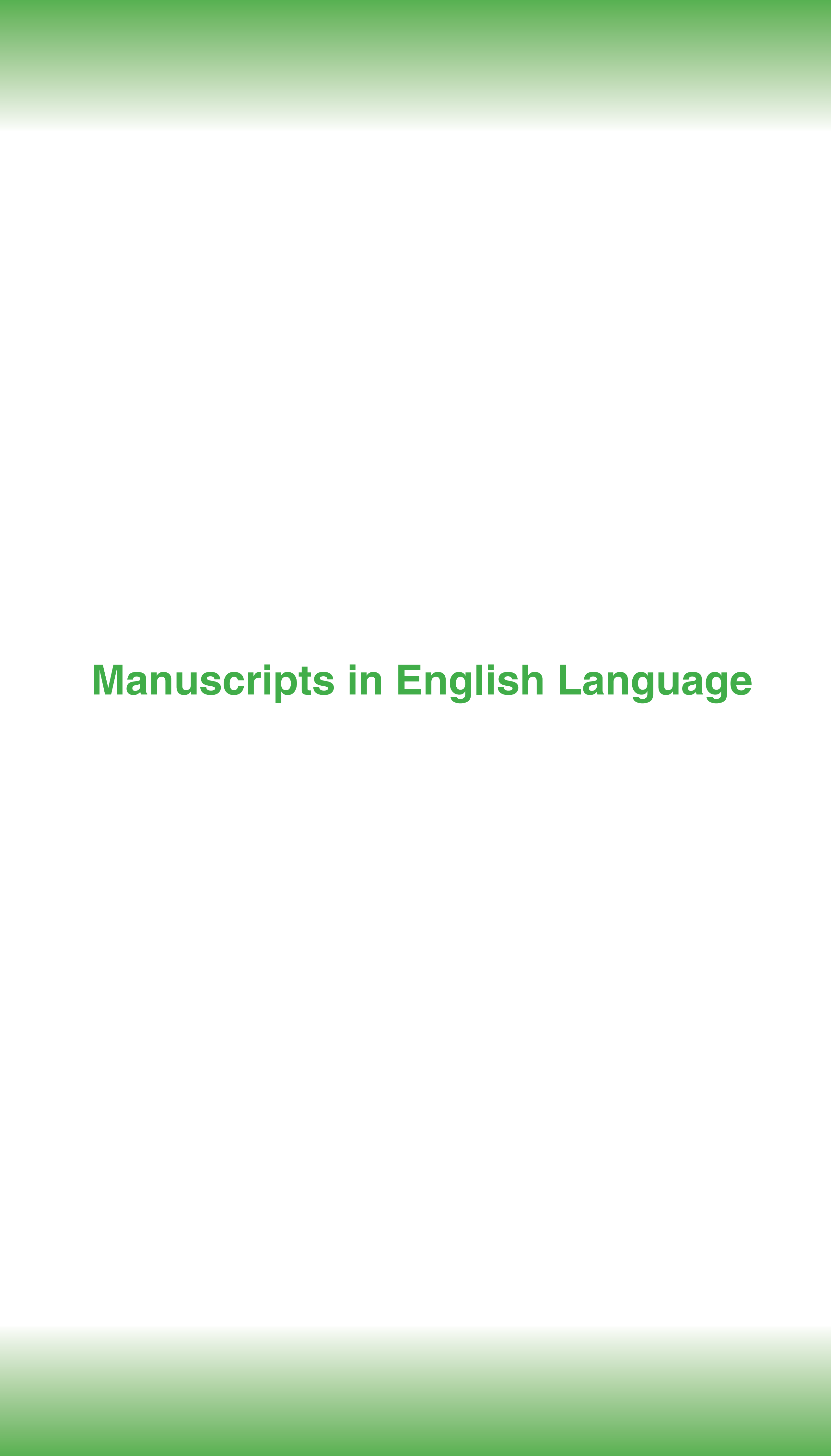
(*) Corresponding Author:
Assistant Professor of Applied Linguistics, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, College of Sharia & Islamic Studies, Al-Hasa, P.O.Box 1730 , Postal Code: 31982, Saudi Arabia .



DOI:10.12816/0023168

e-mail: shatnawi.mwafag@yahoo.com


2007 – 1428
جامعة الحدود الشمالية
NORTHERN BORDER UNIVERSITY



Manuscripts in English Language


2007 – 1428
جامعة الحدود الشمالية
NORTHERN BORDER UNIVERSITY

Contents

Manuscripts in Arabic Language

Manuscripts in English Language



2007 – 1428
جامعة الحدود الشمالية
NORTHERN BORDER UNIVERSITY

- **Example:**

الجبر، سليمان. (1991م). تقويم طرق تدريس الجغرافيا ومدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم وتخصصاتهم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الملك سعود- العلوم التربوية، 3(1)، 143-170.

Al-Gabr, S. (1991). The Evaluation of Geography Instruction and the Variety of its Teaching Concerning the Experience, Nationality, and the Field of Study in Intermediate Schools in Saudi Arabia *(in Arabic). Journal of King Saud University- Educational Sciences, 3* (1), 143-170.

17) Numerals should be the original Arabic numbers (0,1, 2,3) in the manuscript.

18) All accepted manuscripts devolve their property to the Journal of the North for Humanities and even during review processes.

Required Documents :

Researchers are required to submit the following:

1) An electronic copy of their submissions in two formats: Microsoft Word Document and Pdf, to be sent to the following email:

h.journal.nbu@gmail.com

h.journal@nbu.edu.sa

2) The author's CV, including his/her full name in Arabic and English, current work address, and academic rank.

3) The author must fill out and submit the application for publishing in the Journal of the North, and the Pledge Statement that his/her manuscript has not been published before or is not submitted for publishing elsewhere.

NB:

1) The submissions received by the Journal will not be returned whether published or not.

2) The published papers reflect only the author's points of view.

15. The bibliography, list of all the sources used in the process of researching, must be added in alphabetical order using the author's last name according to the APA reference style, in 12-font size for Arabic and 9-font size for English.

- **The bibliography should be arranged as follows:**

- **Books**

Al Juwayr, Ibrahim Mubarak. (2009). *Family and Society: Studies in the Sociology of Family.* 1st ed., Riyadh, Dar Alam Al-Kutub.

- **Periodicals**

Awda, Ahmad. (2011). Criteria of Quality Assurance Derived from School Assessment Results: An Introduction to Stimulating Quality and Accreditation Implementation. *The Jordanian Journal of Educational Science, 7* (2), 163-193.

- **M.A. or Ph.D. Thesis**

AlQadi, Iman Abdullah. (1429 AH). *Natural Plants in a Coastal Environment Between Rassi Tanoura and Elmalouh in the Eastern Region: A Study in Botanical Geography and the Protection of Environment* (Unpublished Ph.D. Dissertation). College of Arts for Girls, Dammam: King Faisal University.

- **Internet References:**

Citing an online book:

Almazroui, M. R, & Madani, M. F. (2010). *Evaluation of Performance in Higher Education Institutions.* The Digital Object Identifier (DOI:10.xxxx/xxxx-xxxxxxxx-x), or the Hypertext Transfer Protocol (http://www...), or the International Standard Book Number (ISBN: 000-0-00-000000-0) must be mentioned.

Citing an article in a periodical:

AlMadani, M. F. (2014). The Concept of Debate in Reaching a Compromise. *The British Journal of Educational Technology, 11*(6), 225-260 . Digital Object Identifier (DOI:10. xxxx/xxxx-xxxxxxxx-x), or the Hypertext Transfer Protocol (http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111), or the International Standard Serial Number of the journal (ISSN: 1467-8535) must be mentioned.

16) It is the researcher's responsibility to translate into English the Arabic bibliography.

- **Conclusion:**

It is a brief summary of the research topic, findings, recommendations and suggestions.

8. Figures, diagrams and illustrations should be included in the main text, in black and white, and consecutively numbered and given titles, and explanatory notes beneath them.

9. Tables should be also included in the main text, and consecutively numbered, and given titles, and explanatory notes beneath them.

10. Footnotes should be added at the bottom of each page, when necessary only. They are to be indicated by a number or an asterisk, in 12-font size for Arabic and 9-font size for English.

11. Samples of scanned manuscripts must be included in the proper place of the manuscript.

12. The Journal of the North does not publish research and measurement tools (instruments). However, they must be included in the submissions for review by reviewers.

13. Documentation must follow the 6th edition of the American Psychological Association (APA) reference style in which both the author's name and year of publishing are mentioned in the main text, i.e. (name, year). Numbering the references inside the main text and adding footnotes is not allowed.

- Researchers' documentation must be as follows: the author's family name followed by a comma and the publishing year like (Khayri, 1985).
- Page numbers are mentioned in the main text in case of quotations, like (Khayri, 1985, p. 33).
- If a work has two authors, they must be cited as shown previously, for example (AL-Qahtani & AL-Adnani, 1426 AH).
- If there are multiple (more than two) authors, their family names must be mentioned for the first time only, like (Zahran, Al-Shihri & Al-Dusari, 1995); if the researcher is quoting the same work several times, the family name of the first author followed by "et al" [for papers in Engish], and by "وآخرون" [for papers in Arabic] must be used, like (Zahran *et al.*, 1995) / (زهران وآخرون، 1995) . Full publishing data must be mentioned in the bibliography.

14. Hadith documentation must follow the following example: (Sahih Al-Bukhari, vol.1, p.5, hadith number 511).

Publication Regulations

Submission Guidelines:

1. Manuscript must not exceed 45 pages of plain paper (A4).
2. Manuscript must have a title and a summary in both Arabic and English in one page; each summary should not be more than 200 words. The manuscript should include, in both languages, keywords that indicate the field of specialization. The keywords are written below each summary and should not be more than six.
3. The author(s) name(s), affiliation(s) and address must be written immediately below the title of the article, in Arabic and English.
4. Arabic manuscripts are typed in Simplified Arabic, in 14-font size for the main text, and 12-font size for notes.
5. English manuscripts's are be typed in Times New Roman, in 12- font size for the main text, and 9-font size for notes.
6. Manuscript is to be typed on only one side of the sheet, and line spacing should be1.5 cm. Margins should be 4 cm (or 1.57 inches) on all four sides of the page.
7. The manuscript must have the following organization:

- **Introduction :**

It should indicate the topic and aims of the research paper, and be consistent with its ideas, information and the established facts. The research problems(s) and importance of the literature review should be also introduced.

- **Body:**

The manuscript body includes all necessary and basic details of research approach, tools and methods. All stated information should be arranged according to priority.

- **Findings and Discussion:**

Research findings should be clear and brief, and the significance of these findings should be elucidated without repetition.

Correspondence

Editor-in-Chief

Journal of the North for Humanities

Northern Border University

P.O.Box 1321, Arar 91431

Kingdom of Saudi Arabia

Tel: +966(014)6615499

Fax: 0146614439

email: h.journal@nbu.edu.sa

h.journal.nbu@gmail.com

Website: http://ejournal.nbu.edu.sa

Subscription and Exchange

Scientific Publishing Center, Northern Border University,

P.O.Box. 1321, Arar 91431, Kingdom of Saudi Arabia

Price for issue: 15 SAR or its equivalent (excluding postage)





Journal of the North for Humanities

About

The Journal of the North is concerned with the publication of original, genuine scholarly studies and researches in humanities and sociology in Arabic and English. It publishes original papers, review papers, book reviews and translations, abstracts of dissertations, reports of conferences and academic symposia. It is a biannual publication (January and July).

Vision

The journal seeks to achieve leadership in the publication of refereed scientific papers and to rank among the world's most renowned scientific periodicals.

Mission

The mission of the journal is to publish refereed scientific researches in the field of humanities and sociology according to well-defined international standards.

Objectives

The Journal of the North aims to:

1. Serve as a scholarly academic reference for researchers in the field of humanities and Sociology.
2. Meet the needs of researchers, publish their scientific contributions and highlight their efforts at the local, regional and international levels.
3. Participate in building a knowledge community through the publication of research that contributes to the development of society.
4. Cover the refereed works of scientific conferences.

Terms of Submission:

1.Originality, innovation, and soundness of both research methodology and orientation.

2. Sticking to the established research approaches, tools and methodologies in the respective discipline.

3. Accurate documentation.

4. Language accuracy.

5.The contribution must be unpublished or submitted for publication elsewhere.

6.The research extracted from a thesis/dissertation must be unpublished or not submitted for publishing, and the researcher must indicate that the research submitted for publishing in the journal is extracted from a thesis/dissertation.

Journal of the North for Humanities

Refereed Scientific Periodical

Editorial Board Members

Journal of the North for Humanities

Refereed Scientific Periodical

Published by
Seientific Publishing Center
Northern Border University

Volume 1, Issue No. 2
July 2016 / Ramadan 1437

http://ejournal.nbu.edu.sa
h.journal@nbu.edu.sa
h.journal.nbu@gmail.com

p-ISSN: 1658-7006 _ e-ISSN: 1658-6999



IN THE NAME OF ALLAH,

THE MOST GRACIOUS, THE MOST MERCIFUL

جدلية العلاقة بين العلم والخرافة في العقل العربي
دراسة في المضامين العلمية والخرافية للتفكير لدى عينة من المجتمع السعودي

مختار محمود عطاالله (*)

جامعة الملك فيصل

(قدم للنشر في 1436/07/08 هـ؛ وقبل للنشر في 1437/07/10 هـ)

ملخص البحث: إن الإيمان بالخرافة يمثل ظاهرة مخبوءة في أثناء العقول المفردة، وبين جنبات الحس الجماعي. وتأتي أهمية هذا البحث من أنه محاولة لكشف الستر عن هذه الظاهرة. ويهدف البحث إلى بيان أهمية توظيف العلم من جهة، والدين القويم كما فهمه السلف الصالح من جهة أخرى لدحر التفكير الخرافي، وتقويض أسسه. وفي جانبه التطبيقي اتخذ البحث من المجتمع السعودي بالأحساء نموذجا للمجتمعات العربية المعاصرة، فأجرى عليه دراسة ميدانية من خلال استبانة موجهة لعينة بلغ حجمها ألف من المواطنين، وقد تم تحكيم الاستبانة بمعرفة فريق من المختصين، وقاست الاستبانة مدى توغل الإيمان بالخرافة في العقل العربي المعاصر، ومدى تمكن التفكير العلمي منه. واستنتجت الدراسة عدة نتائج أهمها: 1ـ أن للإيمان بالخرافة سلبيات خطيرة على الفرد والمجتمع العربي. 2ـ أن الخرافة تعيش مع العلم من خلال صيغة الجدل. 3ـ أن الجهل والتقليد والخوف من المجهول من أهم عوامل انتشار الخرافة 4ـ أن المفاهيم الخرافية تسري في العقل العربي المعاصر بدرجة كبيرة وبخاصة في الفئات الأقل تعليما، والنساء، والقرويين، وكبار السن. ويوصي البحث ببعض التوصيات أهمها ما يلي: 1ـ بذل الجهود العلمية من أجل التعرف على واقع العلاقة بين التفكير العلمي والخرافي في المجتمع السعودي. 2 ـ تقرير مقرر دراسي لطلاب الجامعات العربية بعنوان (التفكير العلمي وحل المشكلات). 3ـ تنظيم ملتقى علمي حول هذه الظاهرة وسبل القضاء عليها؛ لوضع خطة وطنية لمواجهة الخرافة في المجتمع السعودي.

الكلمات المفتاحية: التفكير الخرافي، التفكير العلمي، العلاقة الجدلية، العقل العربي.

*****

The Controversial Relationship between Science and Superstition in the Arab Mind: A Study of the Scientific and Superstitious Contents of Thinking among a Sample of Saudi Society.

Moktar Mahmoud Atallah (*)

King Faisal University

(Received 28/03/2015; accepted 02/10/2016)

Abstract: Believing in superstitions is a phenomenon hidden in the individuals' minds, and in the collective sense. The importance of this study consists in its attempt to uncover this phenomenon. One of the objectives of this study is to show the importance of using science on one hand, and resorting to the true religion as understood by our righteous ancestors on the other hand, for overcoming and undermining superstitious thinking. The Saudi society in Ahsa region, as a model of contemporary Arab societies, is taken to be the basis of a field study for the purpose of this research. The study population is 1000 citizens; and a questionnaire was used for data collection. The study attempted to find out the extent to which the contemporary Arabs believe in superstitions, and how much they also believe in scientific thinking. The questionnaire has been reviewed and judged by a team of competent specialists. The research is concluded with a number of important findings: 1- Believing in superstitions has serious negative consequences on both the individual and the entire Arab community; 2- Superstitions exist along with science through arguments; 3- Ignorance, imitation and fear of the unknown are among the most important factors leading to the spread of superstitions. 4- The superstitious ideas prevail in the contemporary Arab mind significantly, particularly among less-educated people, women, villagers, and the elderly. The study concluded with certain recommendations: 1- Exerting more serious efforts to realize the relationship between scientific and superstitious thinking in the Saudi society; 2- Designing a course entitled *"Scientific Thinking and Problem Solving"* for students of Arab universities; and 3- Hosting a scientific forum on this phenomenon and how to eliminate it, and to set a national plan confronting this phenomenon.

Keywords: Superstitious and scientific thinking, Controversial relationship, The Arab mind.

(*) للمراسلة:
أستاذ بقسم الدراسات الإسلامية بكلية الآداب، جامعة الملك فيصل، ص.ب. 40، الأحساء 31982، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:
Professor, Islamic Studies Department, Faculty of Arts, King Faisal University, P.O.Box 40, Al-Ahsa 31982, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: dratallah40@hotmail.com



DOI: 10.12816/0031332

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين، وأشهد ألا إله إلا الله ولي الصالحين، وأشهد أن سيدنا محمدا عبده ورسوله النبي الأمي الكريم، صلى الله عليه وعلى آله وصحبه أجمعين. وبعد،

فإنه لا تنحصر مهمة العلماء في النظر في المجردات والتأمل في عالم من المبادئ العامة المثالية سواء على المستوى الأنطولوجي (الوجود) أو الإبستمولوجي (المعرفة) أو الإكسيولوجي (القيم)؛ لأن القيمة المطلقة الموضوعية الوصفية لا تكفي لإشباع الحاجة الفكرية. إننا بحاجة دائما إلى ربط العقل بالموقف، وإنزال المبادئ على الواقع، واختبار الواجب في ميدان العمل، وتفعيل القيمة على ساحة الفعل.

من هذا المنطلق نشأت فلسفات تعنى بما هو كائن، وربما تستمد ما يصلح مثالبه مما ينبغي أن يكون وفقا لرؤاها. من هذه الفلسفات الفلسفة الاجتماعية وفلسفة الأخلاق أو القيم، ويندرج تحتها مشاريع الإصلاح الاجتماعي والفكري والثقافي والديني، ويأتي ضمن اهتمامات أصحابها رصد المعايب والآفات التي توطنت في المجتمع ثقافيا أو سلوكيا أو عقديا. وما كان لمثل هذه الآفات أن تختفي أو يتدنى تأثيرها دون إسهام المفكرين والفلاسفة إلى جانب غيرهم من المعنيين بالعمل الاجتماعي في ترسيخ المعرفة نظريا وتحقيق التغيير عمليا.

إن الواقع لابد أن يكون له نصيب من الواجب كما أن الواجب لابد أن يكون له نصيب من الواقع، وإذا تركنا لعقولنا الحرية في تأمل المجتمع الإنساني عامة ومجتمعنا المسلم والعربي خاصة، تبين لنا أن الخرافة التي هي تفكير مناقض للعلم ومضاد لمنهجه ومعاد لأهله ومبادئه؛ مازالت منتشرة بين أفراد هذه المجتمعات وجماعاتها بنسبة متفاوتة بين الإيمان المطلق بها الذي لا يقبل النقد ولو على لسان العلم بنظرياته التي رسخت، وبين النزوع أحيانا من طبقة العلماء والمثقفين أنفسهم إلى التصديق بالخرافة وربما الدفاع عنها.

ويأتي هذا البحث محاولة لكشف الستر عن هذه الظاهرة المخبوءة في العقول المفردة، وبين جنبات الحس الجماعي المشترك في أغلب مجتمعات إنسان القرن الحادي والعشرين، الذي تظله مظلة التقنيات الحديثة بما وراءها من ترسانة هائلة من النظريات العلمية المتقنة التي تشهد للعقل البشري بكمال البنية وتمام الصنعة.

إن هذا البحث يهدف إلى أن يضع العقل في مواجهة الخرافة؛ فيصنع من العلم آلية تقوضها، ويقدم الدين بالمفهوم الصحيح وسيلة لإثبات خطلها، وإذابة طبقات الغشاوة التي تستمد من العلم حينا ومن الدين أحيانا عقلانية زائفة لوجودها ومشروعية باطلة لبقائها.

وفي جانبه التطبيقي اتخذ البحث من المجتمع السعودي بالأحساء نموذجا للمجتمعات العربية المعاصرة، فأجرى عليه دراسة ميدانية من خلال استبانة موجهة، استطلع من خلالها مدى توغل الإيمان بالخرافة

في العقل العربي المعاصر من جهة، ومدى تمكن التفكير العلمي من هذا العقل من جهة أخرى.

أولا- تساؤلات البحث:

وهنا نطرح عدة تساؤلات نأمل أن ينجح هذا البحث في تقديم إجابة عنها أو في تسليط الضوء على جوانب تفيد في الإجابة عنها:

- **هل للإيمان بالخرافة سلبيات على الفرد العربي والمجتمع العربي المعاصر؟**
- **كيف تحيا الخرافة في عصر العلم؟**
- **ما العوامل التي تؤدي إلى انتشار الخرافة؟**
- **هل هناك طرق متقدمة للقضاء على الإيمان بالخرافة؟**
- **ما مدى سريان المفاهيم الخرافية في العقل العربي المعاصر؟**
- **إلى أي حد يتمكن التفكير العلمي من العقل العربي المعاصر؟**

ثانيا- مفاهيم الدراسة:

2-1 **الخرافة:** هي «فكرة تحاول تفسير ظاهرة جزئية نوعية -أي نوعا معينا من أنواع الوجود- عينية موجودة في مكان وزمان معينين، دون أن تكون قابلة للتحقق من صدقها أو كذبها بالتجربة والاختبار العلمي التجريبي» (ابن الأثير،2013م، ج: 2، ص: 25). ويتعلق بمفهوم الخرافة مقولة (الدوام)، ومقولة (جلب المنفعة أو دفع المضرة)؛ وذلك لأن الخرافة -منظورا إليها بحسب الإنسان الخرافي نفسه- إن هي إلا اعتقاد أو فكرة لا تتفق مع الواقع الموضوعي، بل تتعارض معه ويشترط لهذا الاعتقاد الاستمرار واستخدامه لمواجهة المشكلات (إبراهيم والمنصور، 1962م، ص: 76).

2-2 **التفكير الخرافي:** هو التفكير الذي يقوم على إنكار العلم ورفض مناهجه، ويتعلق بظاهرة أو حادثة معينة (زكريا، 1977م، ص:57، وما بعدها). والخرافات -من منظور تاريخي- قديمة قدم الإنسان على وجه البسيطة، فقد أثبتت الأبحاث والتقنيات الأثرية والدراسات المقارنة والأنثروبولوجية أن الخرافات -الشعبية منها خاصة- تعود إلى أقدم العصور البشرية (حمادي، 1983م، ص: 123، 124). وتعد صفة القدم هذه التي تتسم بها الخرافات (الشعبية) مهمة جدا في مجالات الدراسات الأسطورية والخرافية من حيث إن إدراكها يفيد الباحث في توجيه تحليله لظاهرة الإيمان بالخرافة توجيها صحيحا متفاديا الوقوع في أخطاء عند البحث عن جذورها (حمادي، 1983م، ص: 124).

2 – 3 **التفكير العلمي:** العملية العقلية المنظمة التي يقوم بها الفرد عند حل مشكلة أو تفسير ظاهرة، اعتمادا على الأدلة والبراهين (فتح الله، 2008م، ص: 70، وقارن: عبيدات، 2003م، ص: 52).

2-4 **جدلية العلاقة:** هي حالة الاستقطاب الحادة بين العقل العربي المعاصر من جهة والتفكير العلمي والتفكير الخرافي من جهة أخرى.

ثالثا: منهج البحث:

لقد فرضت طبيعة البحث والغرض الذي يهدف إلية اختيار المنهج التحليلي في الجانب النظري للدراسة، مع إدخال المنهج النقدي في بعض التحليلات، وخاصة تلك التي تتناول سلبيات الإيمان بالخرافة، وأيضا التي تتصدى لمناقشة المواقف المناهضة للتفكير العلمي.

أما الجانب التطبيقي فقد اعتمد البحث فيه على المنهج الوصفي، وذلك من خلال القراءات الإحصائية لنتائج الاستبانة التي صممت لهذا الغرض.

القسم الأول: الدراسة النظرية

أولا- سلبيات الإيمان بالخرافة:

إذا كان الإيمان بالخرافة مرضا من الأمراض التي يمنى بها الفرد والمجتمع، فإنه ينطوي على خطورة بالغة تأتي من إصابة العديد من مكونات الفرد والعديد من المركبات الاجتماعية، فمن ناحية يصيب الفكر ومن ناحية يصيب العقيدة ومن ناحية يصيب النفس، وذلك إصابته على التفصيل التالي الذي يتضح منه أهم هذه السلبيات:

1-1- نشر الاعتقاد الباطل في عبثية سنن الله في الكون:

وهذا هو الجانب السلبي المتعلق بمسألة الاعتقاد، فمعلوم من دين الإسلام أن الله -عز وجل- هو خالق كل شيء، وخالق الأسباب والمسببات. وهو حكيم يفعل كل شيء لحكمة ومن ثم فليس في ملكه عبث (أَفَحَسِبْتُمْ أَنَّمَا خَلَقْنَاكُمْ عَبَثًا وَأَنَّكُمْ إِلَيْنَا لَا تُرْجَعُونَ) (المؤمنون،115)، وقد شاء الله -تعالى- أن يكون في هذا العالم قوانين طبيعية مطردة لا تتخلف، وهي التي عبر عنها القرآن بالسنن، فقال: (سُنَّةَ اللَّهِ الَّتِي قَدْ خَلَتْ مِنْ قَبْلُ وَلَنْ تَجِدَ لِسُنَّةِ اللَّهِ تَبْدِيلًا) (الفتح، 23) فيقوم العالم الفيزيقي على أساس محكم من العلاقات المتوازنة والمنكشفة بين مفرداته ، وهنا نشير إلى الميزان في قوله تعالى:(وَالسَّمَاءَ رَفَعَهَا وَوَضَعَ الْمِيزَانَ) (الرحمن،7) ومن هنا فإن الإيمان بالخرافة طعن في هذا الاتساق وتسليم بانعدام الميزان، وهو ما يفضي إلى القول بالعبثية في السنن المشار إليها.

1-2 - الاعتداء على حق العقلانية في قيادة الحياة:

فإن العقل منظورا إليه في منهجه وفي نتائج إعماله في شؤون الحياة وقضايا العالم جزئية وكلية من حقه أن يكون أحد المرجعيات، ولكن الإيمان بالخرافة يفتح المجال واسعا أمام قوى غير عقلية في الإنسان (وغير معقولة خارج الإنسان) لتزعم أنها أحق بتقرير مصير الإنسان في عصر العلم، باعتبار أن المنطق العقلي الدقيق يعجز عن الأخذ بيدنا إلى ما نطمئن إليه في كثير من قضايا عالم المعرفة ذاته، فهذا العالم لا يسلم قياده للعقل، بل -وفقا لكلام الخرافيين- يترك لقوى الحدس

والوهم وتغييب الوعي وغيرها ليكون لها حق الإرشاد في ميدان المعرفة والاعتقاد وغيرها من ميادين الحياة (الجمالي،1981م، ص: 24).

ولا شك في أن مثل هذا الموقف يدعو إلى ترسيخ الفكر الوهمي والمرضي الذي يصيب العقل بالشلل ويثبط الهمم عن البحث في الحقيقة.

1-3- توهين التكوين العلمي للفرد:

معلوم أن العقلية الناقدة الفاحصة القادرة على الرد والاعتراض ورفض التقليد هي التي تتمكن من النظر العلمي للقضايا، وممارسة التفكير إزاءها. فإذا ما صبغت هذه العقلية بشيء من الخرافة زحف إليها التفكير الخرافي منهجا للنظر؛ ذلك المنهج الذي يواجه المنهج العلمي ويضاده ويرفضه، ويعمل على أن تسيطر على الإنسان نوازع الخضوع والتسليم والقبول والتلقي.

1-4- الإصابة بالأمراض النفسية العديدة:

الإنسان الذي يؤمن بالخرافة عرضة أكثر من غيره للإصابة بالمرض النفسي، فهو دائما متردد مرتاب في أمره، وقد أفادت الدراسات الميدانية أن العلاقة بين الخرافة والعصابية (أي المرض النفسي) إيجابية أو طردية، بمعنى أنه كلما زادت درجة الفرد في النزعات الخرافية زادت أيضا درجاته في العصابية، والنتيجة المهمة في هذا الصدد هي ميل الشخص العصابي أن يكون أيضا خرافيا، والمعروف أن الشخص العصابي يعاني من بعض الخيالات والوساوس والاستحواذية والأوهام؛ فمن الطبيعي أن نجد مثل هذا الارتباط بين الخرافة والمرض النفسي (العيسوي، 1984م، ص:170، 171).

ويأتي (الانطواء) مرضا نفسيا في مقدمة الأمراض التي يصاب بها الإنسان المؤمن بالخرافة، فعندما أجريت دراسات على (الانبساطية) وهي عكس (الانطوائية) تبين أن العلاقة بينها وبين الخرافة علاقة سلبية أي عكسية، بمعنى أنه كلما زادت النزعات الخرافية قلت الميول الانبساطية، والعكس صحيح، بمعنى أن الشخص المنطوي المتأمل المنعزل الخيالي يميل إلى أن يكون خرافيا أيضا في تفكيره، أما المنبسط المتفتح على الحياة فإنه يميل أن يكون بعيدا نسبيا عن التفكير الخرافي (العيسوي، 1984م ، ص: 170).

1-5- الوقوع في محاذير عقائدية خطيرة:

أشرنا فيما سبق إلى الاعتقاد الباطل في عبثية سنن الله في الكون بوصفها إحدى مثالب الخرافية، وهنا سنجد بعض الخرافات المنتشرة بين قطاعات شعبية تنطوي على مفاهيم اعتقادية غير صحيحة من دين الإسلام.

فمن هذه الخرافات المبنية على خرافة تمس الدين في جانبه الاعتقادى الخرافة التي تقول: إن وضع الحذاء مقلوبا حرام، وهذه الخرافة تتضمن أن المداس في هذا الموضع يكون مواجها لله سبحانه وتعالى، ومن ثم فهو حرام (إبراهيم والمنصور، 1962م، ص: 78). ولا يتأتى هذا الفهم إلا في ضوء (التمثيل والتشبيه) وفي ذلك من المفاسد في الاعتقاد ما فيه (ابن تيمية،

1980م، ج: 4، ص: 43)

1-6 - وقوع العديد من المآسي الاجتماعية والآلام النفسية:

فقد يتسبب انتشار الخرافة في إفساد العلاقات الاجتماعية بين الأفراد وأحيانا بين الأسر والعائلات والجماعات (حجازي، 1989م، ص: 122)، ويسهل إدراك هذا الأثر من خلال أمرين:

1-6-1 تصديق الممارسين للخرافة المدعين الكشف عن المخبوء فيما ينسبونه إلى الآخرين من ارتكاب الجرائم واقتراف الخطايا في حق السائل. فكثيرا ما يتصرف شخص يوضع في موضع المفترى عليه من قبل شخص آخر وفق ما أفاد به الممارس. والملاحظ في مثل هذه الحالات أن اليقين المتحقق في معطيات الخرافة قد يفوق أي يقين آخر من دليل أو أدلة مضادة. وهنا تبرز صورة واضحة من صور الصراع بين الخرافة متمثلة في إفادة الممارس، والعلم متمثلة في أدلة التحقيق. وهو صراع ينتهي بموقف داعم للخرافة مناصر لها في معظم الحالات.

1-6-2 هناك قسم كامل من الخرافات الاجتماعية الشعبية يدور حول نظرة الإنسان لغيره من الأفراد الذين يحتك بهم. والإيمان بهذه الخرافات يخلق موقفا اجتماعيا سلبيا من بعض الأفراد الذين يعتقد -خرافيا- بأنهم شؤم، أو بأنهم مجبولون على الحسد، وقد يكون هذا الموقف موقفا شخصيا محدودا، ومن ثم فهو محدود الأثر، وقد يكون الموقف عاما تشترك فيه الجماعة أو يروج بين غالبية أفرادها، وهنا تكمن الخطورة ويظهر الأثر. وأؤكد هنا أن مرجع هذه الخرافات هو التوافق القدري، أي أن الربط بين أحداث سيئة وبين وجود بعض الأشخاص وقعت هذه الأحداث موافقة في وجودهم، هذا الربط محله ذهن الشخص الخرافي، وهو التقاء وهمي ولكنه يؤدي إلى قاعدة مؤداها أن هذا الشخص نذير شؤم.

ويرتبط هذا النوع من الخرافات (مثل التشاؤم من شخص ما، ووصم آخر بأنه حسود) بملامح أو صفات خلقية خاصة، مثل الخرافة التي تقول: إذا دخل أعور شمال بيتا فإن هذا يعني أن شخصا معينا في البيت سوف يموت. ولا شك أن مثل هذه الخرافة فوق ما لها من أثر اجتماعي سيء فإنها تسبب أيضا الكثير من الآلام النفسية لأولئك الذين يتعرضون لهذه الوصمة نتيجة لنقص خلقي لا يد لهم فيه، بل هم يعانون بسببه الكثير، بينما كان ينبغي أن يكونوا محل عطف بمن يحيطون بهم. والخطير أن المشكلات النفسية التي تترتب على وصم شخص ما بالشؤم قد تؤدي إلى إمعان أولئك الأشخاص (الموصومين) في الإساءة

إلى الغير؛ انتقاما عن وعي أو عن غير وعي من الإساءة التي تلحقهم نتيجة تلك الوصمة، ويترتب على هذا بطبيعة الحال تدعيم الخرافة وازدياد اعتقاد الناس فيها (إبراهيم والمنصور، 1962م، ص: 85، 86).

ثانيا- كيف تحيا الخرافة في معية العلم؟

يصادف المحلل لبقاء التفكير الخرافي في عصر أصبح كل شيء فيه يحسب بدقة نوعا من الغرابة، وتثار عنده الكثير من الدهشة، لا سيما عندما يجد أن اتصاف العقلية بالعلمية لم يمنع من احتوائها على الخرافة بشكل أو بآخر. ولذلك فقد ظهر تعليل يرتكز على التسليم بأن الخرافة جزء من التكوين الطبيعي للإنسان، وأنها لا تنعدم تماما وإنما تتوارى إذا زاحمها العلم «فالعلم والخرافة وإن كانا ينتميان إلى عصرين مختلفين يظلان متعايشين في نفوس البشر أمدا طويلا، وكأنهما طبقتان جيولوجيتان متراصتان الواحدة فوق الأخرى في الجيل الواحد، وكل منهما ترجع إلى زمن مختلف (زكريا، 1973م، ص: 49).

ولا شك أن مثل هذا التفسير وإن كان يدلنا على ثبات الظاهرة إلا أنه يتولد عنه كثير من النتائج التي يصعب قبولها، أقلها أن الإنسان -بسبب طبيعته- لا يمكنه التخلص نهائيا من الخرافية، مما يعني أن الجهود المبذولة من المفكرين والمصلحين والاجتماعيين في هذا الصدد عبث وهباء ميؤوس من عائده (بدران وخماش، 1974م، ص:290).

ثالثا- العلاقة الجدلية بين العلم والخرافة:

نؤكد بداية أن العلم لا يخدم الخرافة، لكن التصور الخاطئ أو الناقص لموضوع العلم هو الذي يخدمها، بسبب كثرة التفسيرات الظنية وعدم العلم بحقيقة قول العلم في الظاهرة، لا أن العلم يدعم الخرافة، وهنا يكمن الفرق؛ لأن العلم معرفة الشي على حقيقته.

على أنه قد نشأت علاقة جدلية بين العلم والخرافة، فالعلم هو العامل الهدام لكل تفكير خرافي، وهو الوسيلة الناجعة والمتاحة لتفتيت الخرافات وكشف زيفها، وهو مع ذلك يستخدم في تثبيت بعض الخرافات، وتعليلها تعليلا مستندا إلى حقائقه، وتبرير وجودها تأسسا على نظرياته؛ ومن هنا جاءت الجدلية حيث إنه عامل هدم وعامل بناء في الوقت نفسه، ولعل هذه الجدلية هي الموقف البسيط المشترك بينهما، والذي يصلح أن يطرح للبحث والنظر والتحليل من أجل الوصول لنتائج مفيدة بهذا الخصوص، فلا البحث في نظريات العلم وحدها كفيل بهذا، ولا اعتبار الخرافة موضوعا للبحث في منأى عن معطيات العلم يؤدي الغرض، ويمكن تحديد شكلين من أشكال هذه العلاقة الجدلية بين العلم والخرافة هما:

3-1- قيام بعض الخرافات بإثبات تفوقها على العلم: ومثال ذلك مثلث برمودا الذي يزعم المروجون لها أن كائنات غير منظورة هي التي تتحكم فيه، ولذلك

يشيع في أرجائه الموت والدمار، ويحلو لهم أن يطلقوا عليه مثلث الرعب أو مثلث الموت (صالح، 1979م، ص:231، 250).

3-2- التماس التبرير العلمي لبعض الخرافات: وهذه صياغة جدلية أخرى تنطلق تأسيسا على الشعور الثابت عند الخرافيين -وإن كانوا يحاولون إخفاءه- بأن الحقائق التي قررها العلم، والنظريات التي أنتجها البحث العلمي تحظى من القبول والتسليم بقدر يمكنهم من توظيفها في تبرير بعض الخرافات وتعليلها.

والمثال الواضح على هذا الخرافة التي تقول: إن الإمساك بالخشب يمنع تأثير العين في المحسود، ويلتمس الخرافيون من النظريات العلمية تبريرا يضفي نوعا من القبول على هذه الخرافة، فيقولون: إن الخشب عازل، ومن ثم فهو قادر على فصل تأثير العين عن المحسود عندما يمسك به هذا المحسود، ففي ذلك كما هو واضح محاولة لإرجاع الظواهر الخرافية إلى أسباب علمية، وهي محاولة تقاسم الأسلوب العلمي الذي يرجع الظواهر الطبيعية إلى أسباب طبيعية، وتفارق في الوقت نفسه الأسلوب الخرافي الذي يرجع الظواهر الطبيعية إلى أسباب غير طبيعية (العيسوي، 1984م، ص:35، 36).

رابعا- عوامل انتشار الخرافة في عصر العلم:

يعد البحث عن أسباب الظاهرة خطوة ضرورية في المفهوم المنهجي الإصلاحي في سبيل معالجة مشكلاتها أو الاقتراب من صميم تصورات مثالية للخروج من أزمات يتوقع حدوثها بسبب تلك الظاهرة. وفي مثل موضوع بحثنا تطرح الأسباب من خلال نظرة الباحث للمشكلة ومكانها وزمانها ومادتها والظروف المجتمعة المحيطة، ولذلك فإن الأسباب جزء لا يتجزأ من الطرح في العلوم الإنسانية، ويمكن تحديد عوامل انتشار الخرافة عامة فيما يلي:

4-1- الخلل في فهم التداخلية الممكنة للفاعل الميتافيزيقي المطلق في قانون السببية:

من الثابت أن التفكير العلمي يقوم على تتبع الأحداث في الزمان والمكان في جانبه المنهجي، فيعنى الباحث بتسجيل الملاحظات والعلاقات الموضوعية التي تحيط بالظاهرة موضوع البحث، ومن ثم فإن العلية في التفكير العلمي تعني إدراك الظاهرة في علاقتها المختلفة المتغيرة، والعناية بتتبع العمليات والمتغيرات التفصيلية التي تنطوي عليها الظواهر(إبراهيم والمنصور، 1962م، ص:47).

أما التفكير الخرافي فهو يقف عند مستوى الربط الساذج بين المظاهر المباشرة للأشياء، أي بين الأحداث ونهايتها، وهو يرجع هذا إلى مفهوم (الحركة الذاتية)، وإلى (القوة الغيبية) التي تفسر أي شيء، وتوحي للإنسان بأن مجرد الالتقاء أو التتابع بين الظواهر يشكل صفة علية، وهذا يعني أن للشيء (العلة) قوة وقدرة على خلق أو إحداث شيء آخر أو ظاهرة أخرى (المعلول).

ويتضح من هذا أن التفسير الخرافي -رغم بعده عن الواقع -بادي البساطة وخاصة بالنسبة للسذج الذين يأخذون بمظاهر الأشياء ويقنعون بالأسماء كمفسرات للظواهر (إبراهيم والمنصور، 1962م، ص: 48).

الفرق بين الشخص العلمي والخرافي في النظر إلى قانون (العلية) أن العلمي يؤمن باطراد القانون، وبأنه ما توافر السبب والمسبَّب وقامت علامة السببية بينهما وارتفعت الموانع عمل المسبب في مسبَّبه، أما الخرافي فعنده خلل في فهم هذه العلاقة، حيث يؤمن أنها ليست مطردة، وأن الميتافيزيقا بسلطانها على الفيزيقا يمكن -بشكل فجائي وعبثي- أن تفصم السببية فيبطل عمل قانونها.

وواضح أن الموقف العلمي هو الموافق للنظرة الإسلامية، حيث تؤكد لنا العقيدة الإسلامية أن الله- عز وجل -وهو المسبِّب وهو الخالق للأسباب والمسبَّبات، خلق كل شيء بحكمة ولغاية، وأن من حكمته -عز وجل- أن قانون السببية مطرد، وكذلك «فإن الراسخين في العلم يدركون تماما أن كل شيء في الأرض وفي السماء يسير على هدي شرائع لا استثناء فيها ولا فوضى، ولو حدث الاستثناء لفسد كل ما في الأرض والسماء، لكننا لا نلحظ إلا كل ما هو بديع ومنظم ومتقن وجميل، ولو جاءت الخوارق التي يتحدث عنها الناس في هذا الزمان لتستثني من القوانين الطبيعية بشرا أو خلقا أو أديانا أو شعوبا أو أجراما، لكان معنى ذلك أنها ليست بقوانين صامدة، ولا شرائع جادة، وهي ليست كذلك، إذ ليس أدل على صحة ما نرمي هنا إليه مما جاءت به هذه الآية الكريمة (سنة الله التي قد خلت من قبل ولن تجد لسنة الله تبديلا) (الفتح،23) (صالح، 1979م، ص:8).

أما على مستوى الأدلة النقلية في الإسلام فإن (معجزات الأنبياء) هي الحالة المسلمة الوحيدة التي تبطل علاقة السببية فيها مع ارتفاع الموانع الطبيعية. وهي حالة شديدة الخصوصية، ومن ثم لا يمكن القياس عليها في باب ما يعرف -بتعميم موهم مقصود- (بالخوارق)، ولا شك أن الإيمان بهذه المعجزات جزء أساسي من عقيدة المسلم. ولكن من فهمه الصحيح لها -أيضا - أن لها سننا إلهية تحكمها وتخرجها من العبثية.

ومن أهم هذه السنن أنها تظهر على يد رسول، وأنه يستدل بها على نبوته معلنا أنها من قبل الله -عز وجل- ويلازم بينها وبين دعوته إلى الله، وينسب ما ظهر منها من خرق القوانين الطبيعة إلى الله. إذن بنوع من الوعي لمعطيات هذه العقيدة يمكن القول بأن معجزات الأنبياء من شأنها أن تؤكد على اطراد سنن الله في الكون وضرورة التسليم بالسببية كعلاقة ثابتة بين الأشياء.

وهناك نقطة مهمة ينبغي التنبيه إليها، وهي أن الأحداث والأفعال التي تقوم بالواقع قياما حقيقيا خاضعا لمقولتي الزمان والمكان؛ لابد لها -وفق الفهم الصحيح للسببية- من فاعل طبيعي، وعند غياب هذا الفاعل، أو عند تعذر إدراكنا لهذا الفاعل؛ لا يمكننا

أن نستنتج من ذلك أنه فاعل غيبي ميتافيزيقي قاهر لنا ولقانون عالمنا، وإنما ينبغي أن نسمح للبحث العلمي في ممارسة اكتشافاته التي ما تلبث أن تكشف لنا عن هذا الفاعل كأحد موجودات الطبيعة «ومعنى هذا أن تقدم التفكير العلمي يعني إدراك الإنسان للعلاقات في الكون، وهذا بدوره يعني بالضرورة تراجعا للتفكير الخرافي. وتقدما للتفكير العلمي يؤدي إلى تراكم الحقائق العلمية؛ مما يؤدي إلى انزواء المعتقدات الخرافية، واختفائها تدريجيا (إبراهيم والمنصور، 1962م، ص:47، 48).

ويأتي الخوف من فاعل غيبي لا ينتمي لعالمنا يفعل المضار بمختلف أجناسها بسبب العين الحاسدة نموذجا واضحا لأثر الخلل المشار إليه في تثبيت الخرافة وترويجها، وهذا يؤكد أن القول بفعل وجودي بغير فاعل وجودي سبب في انتشار الفهم الخرافي للحسد -وهو نفسه حقيقة لا شك فيها- ولأفكار خرافية أخرى تدور حول فئة معينة من الخرافات تتصل بالأحجبة والتمائم «في هذه الفئة نجد عددا غفيرا من الخرافات التي تقوم على الإيمان بالقوى الغيبية التي تهدد الإنسان بالضرر والأذى، والتي تمهد له سبيل الهناء والرزق، ونجد من هذه الخرافات ما يصم أفرادا بالسوء والعين الحسادة... وهذه الخرافات تفصح عن عقلية اتكالية تستكين للواقع المرير، أو تنشد الخلاص منه -في أفضل الحالات- بأساليب وهمية لا طائل من ورائها (إبراهيم والمنصور، 1962م، ص:48).

4-2- الشعور بالعجز إزاء المشكلات المتعددة:

ويعد هذا العامل ذا ارتباط عضوي بسابقه، حيث إن الفشل في رصد العلاقة الطبيعية السببية بين المشكلات وأسبابها ينتج عنه انعدام القدرة على حل هذه المشكلات، التي يتطلب حلها بالطريق العلمي التعرف على الأسباب، ومن ثم يشعر المرء بالعجز أمامها، فما يترتب عليه اللجوء إلى حل آخر لا يقوم على هذه العلاقة، وليس هذا الحل الوهمي سوى اللجوء للخرافة. إن هناك جملة من الخرافات تنسجم مع هذه الروح الاستسلامية الانهزامية المعتمدة على تملك الإنسان شعور بالعجز والضعف وانعدام الحيلة، كل هذا يؤدي إلى الاستسلام للقوى الغيبية الوهمية والتطلع إلى أساليب مناسبة للتوسل إليها أو التحكم فيها، ليتجه فعلها في صالحه فيحميه من مشاكله ومن يسببها من بني مجتمعه، أو من قوى غيبية أخرى يظن أنها تؤذيه (زيعور، 1987م، ص: 52).

وليس الشعور بالعجز قائما على نمط واحد في جميع المجتمعات، إنما يتخذ أشكالا تختلف باختلاف البيئة والعصر «ولكن نتيجته دائما واحدة، هي أن يلجأ الإنسان في تعليله للأحداث إلى قوى تساعده على التخلص من المشكلات التي يواجهها تخلصا وهميا، بدلا من أن تساعده على حلها أو حتى مواجهتها بطريقة واقعية (زيعور، 1987م، ص: 104، 105).

ويمكن التماس هذا العامل في كثير من المشكلات المتنوعة، غير أن أبرز هذه المشكلات: الأمراض المستعصية، والاعتداءات المجتمعية كالسرقة وأشباهها. ففي الأولى يعجز المريض عن مداواة نفسه عن طريق التفكير العلمي المتمثل في الطب؛ فيلجأ إلى التفكير الخرافي المتمثل هنا في محضري الجان، والمعالجين الروحانيين، وغيرهم. وفي الثانية يعجز المجني عليه عن التعرف على الجاني عن طريق التفكير العلمي المتمثل هنا في المباحث والتحريات الشرطية والطب الشرعي، فيلجأ إلى التفكير الخرافي المتمثل هنا في الملقبين بالعرافين على اختلاف طرائقهم.

4-3- ولع الناس بمعرفة المجهول:

ويعد هذا السبب من أهم عوامل انتشار الخرافة، نظرا لاتساع الرقعة التي يتعلق بها هذا المجهول في حياة الناس، ومن ثم كثرة الوسائل (الخرافية) التي يتوهم أنها موصلة إلى العلم به.

فهناك قسم كبير من الخرافات يهدف إلى استبيانة ما في المستقبل وقراءته عن قصد، فمن الوسائل المنتشرة لهذا الغرض قراءة الفنجان وقراءة ورق اللعب (الكوتشينة)، وضرب الودع وغير ذلك، وهي جميعا تشترك في أن الممارس لها (العرَّاف) يحفظ كلاما ثابتا يتسم بالمطاطية يمكن تأويله بشتى الطرق ليتلاءم وكل حالة، ثم يفسر الانفعالات التي تظهر في سلوك الفرد أثناء القراءة، ويعدل ما يقول بحسب ما تدل عليه تلك الانفعالات، وفوق هذا فإن كثيرا من الأفراد نتيجة الإدراك الانتقائي يختارون -عن وعي أوعن غير وعي- من الأحداث المستقبلية ما يتمشى مع ما يتوقعونه من تنبؤات هؤلاء العرافين (إبراهيم والمنصور، 1962م، ص: 87).

ونلاحظ أن بعض القنوات الفضائية لديها برامج حوارية مع هؤلاء العرافين تستطلع رؤاهم الأسبوعية مما يشكل نشرا منظما لهذا الفكر.

خامسا- طرق حل المشكلة

إذا كنا قد أدركنا من خلال هذا العرض أن انتشار الخرافة بأشكالها المختلفة يعد آفة حقيقية من آفات مجتمعاتنا العربية المعاصرة، وعيبا خطيرا من العيوب التي تسلطت على الشخصية المسلمة المعاصرة؛ فإن التفكير في حلول لهذه المشكلة واجب حتمي على مفكري هذه الأمة وعلمائها على اختلاف تخصصاتهم.

ويأتي دور المختصين بالدراسات الإسلامية وبخاصة مجال العقيدة لينبه إلى خطورة إيمان الفرد بالخرافات على عقيدته، ومن ثم اقتراح الحلول التي تستعين بالإسلام الذي يبني أمته على (اقرأ) وعلى (فاعلم أنه لا إله إلا الله) وعلى (فاعلم أن الأمة لو اجتمعت على أن يضروك بشيء لن يضروك إلا بشيء قد كتبه الله عليك) (رواه الترمذي، وأحمد، وصححه الألباني في الصحيح الجامع، رقم الحديث 7957). ولابد هنا أن يستعين علماء العقيدة بمعطيات العلم الحديث، وهي معطيات لا يمكن أن تتناقض مع معطيات النص الموحى به، وهذه هي المزاوجة (بين العقل والنقل) التي تبنتها الثقافة الإسلامية على مدار تاريخها.

أي أن الدين الإسلامي مناهض للخرافة محارب لها، ولكن للأسف نجد أن الخرافيين يجعلون من الدين تربة

صالحة لنمو الخرافة وازدهارها، وقد ظلوا لدهر طويل يروجون لخرافاتهم باسم الدين، وكما يقول الباحثون: فإنه منذ القدم ارتبطت الخرافة وتداخلت مع الأديان لدى مختلف الشعوب وذلك على اعتبار أن كلا من الخرافة والدين تتمثل فيهما محاولة تفسير ظواهر الكون المختلفة التي لم يكن الإنسان قد بلغ بعد من المعرفة العلمية ما يمكنه من تفسيرها، وقد ساعد على ذلك أن كلا من الخرافة والدين لا يستندان بطبيعتهما إلى التعليل العقلي المطلق، ولا يخضعان للتجربة العلمية، كما أن ربط الخرافة بالدين –سواء ربطا أصيلا أو افتراضيا– مع الزمن يكسبها قوة، ويدفع الجماهير الجاهلة إلى قبولها وتصديقها، مما يتيح لمحترفي الشعوذة في المجتمع فرصة أكبر لاكتساب مكانة أكبر على الصعيدين الاقتصادي والاجتماعي(بدران والخماش، 1974م، ص: 15).

ومن هنا يمكن لهذا البحث –في قسمه النظري– أن يقدم بعض الوسائل التي تفيد في علاج المشكلة والقضاء على تلك الظاهرة السلبية، أو على الأقل الحد من تأثيرها السلبي على الفرد والمجتمع المسلم المعاصر، ومن ذلك:

5–1– بذل جهد وفير متواصل من أجل التفسير العلمي للوقائع الخارجة عن المألوف، والتي يعانيها الناس في حياتهم، سواء كانت هذه الوقائع من قبيل الأمراض العصبية والنفسية، أو من قبيل الحوادث الطبيعية التي تتوافق، فيظن المعاين أن ثمة ارتباطا موضوعيا بينهما.

5–2 – دعم تخصص الطب النفسي وطب الأمراض العصبية وإنشاء أقسام علمية متخصصة في هذين التخصصين ليتمكن المختصون فيهما من الإسراع في التعليل العلمي لما تبقى من ظواهر مرضية تتصل بهما ولم يتم التوصل للتفسير العلمي لها؛ لأن هذه الظواهر هي التي يلجأ الناس –بعد فقدان كلمة العلم فيها– إلى التفسير الخرافي.

5–3– دعم الدراسات المتخصصة في مجال العقيدة الإسلامية التي تنصب على الموقف الإسلامي الصحيح في العلاقة المعرفية بين الإنسان وعالم الغيب، وتعمل على بيان المحدِّدات التي وضعها الإسلام الصحيح –من خلال مصدريه القرآن والسنة– لما يمكن أن يقوم من علاقة بين عالمي الإنس والجن. هذا بالإضافة إلى مجال آخر في مجالات الدرس العقدي، وهو إقامة الحجج والبراهين على أن معرفة الغيب خاصية إلهية، لا يمكن لمخلوق أيا كان هو أن يصل إليها سواء كان من الإنس أو الجن، وذلك باستثناء الأنبياء والرسل الذين اختصهم الله بشيء من هذا عن طريق الوحي المعصوم.

وبذلك يتكاتف العلم والدين من أجل خنق هذه الظاهرة، وخلق أجواء علمية إيمانية جديدة تسمح للإنسان أن يكون متحليا بصفات حرص الإسلام على غرسها فيه كالتوكل، والصبر، والتوحيد الخالص، والاحتساب، والأخذ بالأسباب، وغيرها من الإيمانيات التي تخلق مسلما كاملا في عقله راشدا في أمور دينه ودنياه. (وَمَن يَتَّقِ اللَّهَ يَجْعَل لَّهُ مَخْرَجًا وَيَرْزُقْهُ مِنْ حَيْثُ لَا يَحْتَسِبُ وَمَن يَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ فَهُوَ حَسْبُهُ إِنَّ اللَّهَ بَالِغُ أَمْرِهِ قَدْ جَعَلَ اللَّهُ لِكُلِّ شَيْءٍ قَدْرًا) (الطلاق، 2–3) صدق الله العظيم.

القسم الثاني: الدراسة الميدانية

للوصول إلى النتائج المنشودة من هذا البحث،

وتحقيقا للغرض منه، وتأسيسا على الدراسة النظرية السالفة؛ تم عمل دراسة ميدانية، من خلال استبانة محكمة، تم توزيعها على عينة مختارة من المجتمع السعودي في محافظة الأحساء بالمنطقة الشرقية، حيث شملت الاستبانة الفئات الآتية:

المقيمين بالمدن، والمقيمين بالقرى، وغير المتعلمين، والمتعلمين تعليما أقل من جامعي، والمتعلمين تعليما جامعيا، ومن هم في مستوى الدراسات عليا، والذين يعملون، والذين لا يعملون، ومن هم أقل من عشرين سنة، ومن هم ما بين العشرين والأربعين، ومن هم فوق الأربعين، وذكورا، وإناثا، ومتزوجين، وغير متزوجين، ومن يحفظ أقل من جزء من القرآن، ومن يحفظ جزءا، ومن يحفظ أكثر من جزء.

وذلك بهدف معرفة مدى ما للعوامل الآتية من تأثير في تكوين الموقف من التفكير الخرافة والتفكير العلمي: المستوى الحضري أو القروي للبيئة، ومستوى التعليم، والعمل من عدمه، والعمر، والنوع، والحالة الاجتماعية، ومستوى ثقافته الدينية من خلال مؤشر حفظ القرآن الكريم.

أولا- عينة البحث

1-1- توزيع ألف وخمسمائة استبانة في مناطق متفرقة في محافظة الأحساء، وبعد جمع الاستبانات استخلاص ألف استبانة صالحة للتفريغ.

1-2- تم تفريغ الاستبانات على أساس المجموعة الإحصائية SPSS، ومن ثم تحليل المعطيات وفقا للمجموعة نفسها، وتم اللجوء أحيانا لبرنامجي «الإكسل» و«الإكسس» كبرامج مساعدة (وطفة، 2007م، ص: 11).

1-3- وقد أفرزت هذه النتائج في مستوى العينة ما يلي:

بلغ عدد أفراد عينة الدراسة 1000، وزعت على النحو التالي:

- وفق مدنية البيئة: بلغت نسبة المبحوثين المقيمين في المدن 60٪، مقابل 40٪ للمقيمين في القرى.
- وفق المستوى التعليمي: بلغت نسبة غير المتعلمين25٪، ونسبة المتعلمين تعليما أقل من الجامعي 39.9٪، ونسبة المتعلمين تعليما جامعيا 29.3٪، ونسبة الدراسات العليا 5.8٪.
- وفق العمل من عدمه: نسبة العاملين 53.6٪ في مقابل 46.4٪ لغير العاملين.
- وفق الفئة العمرية: نسبة الأقل من عشرين سنة 30.2٪، ونسبة من هم بين العشرين والأربعين 48٪، ونسبة من هم فوق الأربعين 21.8 ٪.
- وفق النوع: نسبة الذكور 45٪ مقابل55٪ للإناث.
- وفق الحالة الاجتماعية: نسبة المتزوجين 58٪ مقابل 42٪ لغير المتزوجين.
- وفق القدر المحفوظ من القرآن الكريم: نسبة من يحفظون أقل من جزء34٪، ونسبة من يحفظون جزءا 45٪، ونسبة من يحفظون أكثر من جزء 21٪.

استبانة رقم (1)

توزيع أفراد العينة وفقا لمتغيرات مدنية البيئة والتعليم والعمل والعمر والنوع والحالة الاجتماعية والثقافة الدينية

المتغير	أنواعه	العدد	النسبة
مدنية البيئة	مدينة	600	%60
	قرية	400	%40
المستوى التعليمي	غير متعلم	250	%25
	أقل من جامعي	399	%39.9
	جامعي	293	%29.3
	دراسات عليا	58	%5.8
العمل	يعمل	536	%53.6
	لا يعمل	464	%46.4
الفئة العمرية	أقل من 20 سنة	302	%30.2
	ما بين 20 و40 سنة	480	%48
	فوق 40 سنة	218	%21.8
النوع	ذكور	450	%45
	إناث	550	%55
الحالة الاجتماعية	متزوج	580	%58
	غير متزوج	420	%42
الثقافة الدينية (حفظ القرآن الكريم)	أقل من جزء	340	%34
	جزء	450	%45
	أكثر من جزء	210	%21

وقد طرح في الاستبانة رقم (1) مائة مؤشر حول موضوع البحث، روعي فيها الآتي:

أولا- أن تشمل الموقف من الحالتين العقليتين: الخرافية والعلمية.

ثانيا- أن تكون المؤشرات بحيث تشير الاستجابة الإيجابية إلى الإيمان بالخرافة ورفض التفكير العلمي، وتشير الاستجابة السلبية إلى عدم الإيمان بالخرافة، والاعتداد بالتفكير العلمي.

ثالثا- أن تغطي المؤشرات أهم مجالات التفكير الخرافي. وقد قسمت هذه المؤشرات للكشف عن الموقف من خمسة موضوعات هي أكثر الموضوعات اشتمالا على مضامين خرافية للتفكير، وهي: السحر والجن والأرواح ومعرفة الغيب والوقاية منه والحسد والتشاؤم.

رابعا- أن تغطي المؤشرات أهم العناصر الكاشفة للموقف من التفكير العلمي. وقد قسمت هذه المؤشرات للكشف عن الموقف من ثلاثة موضوعات هي أكثر الموضوعات اشتمالا على مضامين مضادة للتفكير العلمي، وهي: عدم إدراك قيمة العلم -عدم التحلي بالتفكير العلمي- الموقف السلبي من العلم.

نتائج الدراسة الميدانية

أولا: مجالات التفكير الخرافي:

جاء إجمالي الموافقات، وعدم الموافقات، وعدم

الدراية إزاء مؤشرات هذا القسم على النحو التالي:

كانت نسبة الموافقين من الحضريين 40٪ يقابلها 60٪ من القرويين، وهذا يعني أن الذين يخضعون لمنظومة ثقافية بدوية وقروية أكثر إيمانا بالتصورات والأفكار الخرافية من أبناء المدينة.

وكانت نسبة الموافقين من غير المتعلمين 80٪ يقابلها 50٪ من المتعلمين تعليما قبل الجامعي، و30٪ من المتعلمين تعليما جامعيا، و4٪ من المتعلمين بمستوى الدراسات العليا، وهذا يشير إلى الدور المركزي والواضح للمستوى التعليمي في تحرير العقل من الخرافات، وإكسابه القدرة على رفضها والجرأة على التصريح بهذا الرفض.

وكانت نسبة الموافقين من العاملين 38٪ يقابلها 57٪ من غير العاملين، وهذا يعني أن العمل والاختلاط بالمجتمع الوظيفي يكسب خبرة فكرية وسلوكية إيجابية في اتجاه مقاومة التفكير الخرافي.

وكانت نسبة الموافقين ممن هم أقل من عشرين سنة 20٪ يقابلها 38٪ ممن هم بين العشرين والأربعين، و55٪ ممن هم فوق الأربعين، وهذا يؤشر إلى أن الارتباك الفكري يتناسب طردا مع التقدم في العمر، وأن طول الأمل وتمكن التطلع للمستقبل من روافد طرد التفكير الخرافي من العقل.

وكانت نسبة الموافقين من المتزوجين 63٪ يقابلها 35٪ من غير المتزوجين، وهذا يعني أن الاستقرار الأسري وما يستتبعه من الخوف على الأسرة والشعور بالمسئولية إزاء سلامتها مجلبة للاعتقاد بالخرافة، وأن غياب الحرص الشديد على سلامة أحد يؤدي إلى عدم الاكتراث بهذه الخرافات لا اعتقادا ولا سلوكا.

وكانت نسبة الموافقين ممن يحفظون أقل من جزء من القرآن 60٪ يقابلها 34٪ ممن يحفظون جزءا، و22٪ ممن يحفظون أكثر من جزء وهذا يؤشر بوضوح إلى أهمية الثقافة الدينية في تهيئة الشخص لاتخاذ موقف مضاد للخرافة.

1-1 - السحر:

ومن أجل الكشف عن مدى تمكن المفاهيم الخرافية عن السحر تضمنت الاستبانة عدة مؤشرات مهمة عن تلك المفاهيم التي توقع البحث انتشارها، وهي:

1-1-1- يمكن إيقاع رجل أو امرأة في الحب بتأثير السحر.

1-1-2- يمكن توظيف السحر في قضايا الزواج والطلاق.

1-1-3- يمكن للسحر أن يؤذي بعض الناس أو ينفعهم.

1-1-4 - ما يقال عن تحضير الأرواح ليس خرافات دائما.

1-1-5- التنجيم لا يفتقد إلى المصداقية دائما.

1-1-6- يفيد السحر في علاج بعض الأمراض النفسية.

1-1-7- يفيد السحر في علاج بعض الأمراض الجسمية الصعبة.

1-1-8- السحر يفيد في حدوث الحمل في بعض حالات العقم.

1-1-9- يمكن استعمال السحر لإيذاء الأعداء.

1-1-10- السحر ليس فقط خفة اليد.

1-1-11- الساحر لا يستطيع ممارسة السحر إلا إذا اتصل بالجن والشياطين.

1-1-12- يمكن علاج السحر بالقرآن.

1-1-13- السحر والأرواح تقي الإنسان شرور الطبيعة.

وقد أفصح متوسط من العينة نسبته 35٪ عن موافقتهم على المؤشرات السابقة بينما سجل رفضه لها متوسط نسبته 35٪ وكانت متوسط الذين لا يعلمون نسبته 30٪. وهذا يعني أن حضور المفاهيم الخرافية عن السحر يكافئ غيابها، ويشير كذلك إلى لجوء نسبة كبيرة إلى الهروب من الإجابة خوفا من الوقوع في محذور ديني، حيث اقتربت نسبة من سجلوا عدم العلم من الثلث. وقد سجلت أدنى نسبة موافقة على المؤشرات الخاصة بتأثير السحر في العلاقات الزوجية، ولم يسجل اختلاف يذكر بين الجنسين في هذا المجال. في حين جاءت أعلى نسبة موافقة على أن السحر له دور في الحياة من حيث النفع والضر.

1-2- الجن والأرواح:

ومن أجل الكشف عن مدى تمكن المفاهيم الخرافية عن الجن والأرواح تضمنت الاستبانة عدة مؤشرات مهمة عن تلك المفاهيم التي توقع البحث انتشارها، وهي:

1-2-1- يحدث الخوف من الأماكن المهجورة للاعتقاد بأنها مسكونة.

1-2-2- بعض الناس تسكنهم أرواح شريرة.

1-2-3- الأرواح الشريرة تسكن في البيوت المهجورة.

1-2-4- العفاريت تحضر بالليل.

1-2-5- الكلام ليلا بصوت عال في الحمَّام يجعل الشخص يصاب بمس من الجن.

1-2-6- تظهر أرواح الموتى لمن يسير بالليل جوار المقابر.

1-2-7- يوجد مخاواة مع الجن.

1-2-8- لا فرق بين لبس الجن ومس الجن، فكلاهما معناه دخول الجن في الجسم.

1-2-9- الضرب الذي يقع على المسحور يقع في الحقيقة على الجن الذي يلبسه.

1-2-10- يتكلم الجن بلسان المصروع.

1-2-11- الصرع هو مس الجن.

1-2-12- يمكن لبعض الناس أن يكلموا الجن ويروهم.

1-2-13- لا فرق بين الجن والشيطان.

1-2-14- ليس هناك شياطين من الإنس.

1-2-15- في جسم الإنسان أسرار لا يمكن للطب الوصول إليها، وطريقها الوحيد هو المعالجون الروحانيون.

1-2-16- إذا عجز الطب عن علاج مريض أنصحه أن يذهب لمعالج روحاني.

وقد أفصح متوسط من العينة نسبته 45٪ عن موافقتهم على المؤشرات السابقة بينما سجل رفضه لها متوسط نسبته 38٪ وكانت متوسط الذين لا يعلمون نسبته 27٪.

وبقراءة الدلالات الإحصائية لهذه المؤشرات تبين ارتفاع نسبة المؤمنين بطلاقة تأثير الجن المؤذي للإنسان عن غيره من مكونات التفكير الخرافي، وظهر التجانس النسبي بين الذكور والإناث، والعاملين وغير العاملين. بينما اتضح الفرق أكثر بين الشباب وكبار السن حيث غلب على الشباب الرفض، وخاصة لمقولة قدرة بعض لناس على التواصل مع الجن، وجاء أثر التعليم واضحا فيما يتصل بمؤشر المعرفة العلمية بالفرق بين الجن والشيطان، وكذلك برفض قدرة الجن على معالجة المرضى.

3-1 - معرفة الغيب والوقاية منه

ومن أجل الكشف عن مدى تمكن المفاهيم الخرافية عن معرفة الغيب والوقاية منه تضمنت الاستبانة عدة مؤشرات مهمة عن تلك المفاهيم التي توقع البحث انتشارها، وهي:

1-3-1- بعض الأحجبة والتمائم تحمي من المرض.

1-3-2- يستطيع العرافون استحضار الأرواح والتواصل معها.

1-3-3- يمكن لقراءة الطالع أن تكشف بعض الأمور الخفية والمستقبلية في الحياة.

1-3-4- يمكن للعرافين والمنجمين التنبؤ الصحيح ببعض الأشياء والأحداث.

1-3-5- يمكن تحديد بعض سمات الشخصية من خلال قراءة الكف والفنجان.

1-3-6- أهمية القنوات والمواقع والصحف التي تطالع الحظ.

1-3-7 - قراءة الكف قد تصدق في التنبؤ بمستقبل الفرد.

1-3-8- قراءة الفنجان قد تصدق في التنبؤ بمستقبل الفرد.

1-3-9- الأحجبة يمكن أن تحمي من بعض الأذى.

وقد أفصح متوسط من العينة نسبته 25٪ عن موافقتهم على المؤشرات السابقة بينما سجل رفضه لها متوسط نسبته 60٪ وكانت متوسط الذين لا يعلمون نسبته 15٪.

وبقراءة الدلالات الإحصائية لهذه المؤشرات تبين أن الموقف الرافض لإمكانية معرفة الغيب بأي طريقة

خرافية هو أعظم المواقف انتشارا ووضوحا من بين جميع مؤشرات الاستبانة، وأن هذا الرفض جاء متجانسا بين كل فئات العينة المبحوثة. وتشير القراءة كذلك إلى نتيجة مهة، وهي أن التوجيه الديني الحاسم في نفي قدرة أحد على معرفة الغيب أهم سبب لتكون هذا الموقف الرافض، وأن أعلى نسبة موافقة سجلت بين منعدمي المعرفة الدينية وبين عديمي التعليم.

1-4- الحسد:

من أجل الكشف عن مدى تمكن المفاهيم الخرافية عن الحسد تضمنت الاستبانة عدة مؤشرات مهمة عن تلك المفاهيم التي توقع البحث انتشارها، وهي:

1-4-1- الخشية من عين الحسود على من أحب.

1-4-2- الاعتقاد بأن بعض التمائم والتعويذات تحمي من الإصابة بالحسد.

1-4-3- وضع الخرز الأزرق يحمي من الحسد.

1-4-4- الخير الكثير يسبب حسد الناس لصاحبه.

1-4-5- تعليق حدوة حصان على المنزل يمنع الحسد.

1-4-6- الإمساك بالخشب يحمي من الحسد.

1-4-7- عين الحسود يخرج منها شيء يصيب المحسود فيضره.

وقد أفصح متوسط من العينة نسبته 49٪ عن موافقتهم على المؤشرات السابقة بينما سجل رفضه لها متوسط نسبته 43٪ وكانت متوسط الذين لا يعلمون نسبته 8٪.

وبالنظر في النسب المسجلة حول موضوع الحسد تبين أنه من أكثر الموضوعات إثارة للمفاهيم الخرافية في العقل العربي المعاصر، وأن ما يسيطر على الناس هو الاعتقاد بقدرة الحاسد على الإضرار بالمحسود دون فعل طبيعي منه، والسلوك نحو اتخاذ التدابير المحصنة من هذا الضرر، وأن هذه النتائج تجانست فيها فئات العينة بدرجة كبيرة، وقد سجلت مؤشرات الوقاية من عين الحسود بتدابير خرافة أقل معدلات الانتشار (باسثناء التمائم والتعويذات التي سجلت نسبة مرتفعة من الموافقة متوسطها 55٪)، وقد زادت هذه المعدلات في المجتمعات القروية وقلت في المجتمعات الحضرية، وجدير بالذكر هنا أن نسبة من أجابوا بلا أعلم هي أقل نسبة مسجلة ضمن جميع موضوعات الاستبانة، مما يؤكد على ارتفاع نسبة ادعاء المعرفة في موضوع الحسد.

1-5 - التشاؤم:

ومن أجل الكشف عن مدى تمكن المفاهيم الخرافية عن التشاؤم تضمنت الاستبانة عدة مؤشرات مهمة عن تلك المفاهيم التي توقع البحث انتشارها، وهي:

1-5-1 - رؤية البوم في الصباح تجلب النكد، وكذلك الغراب.

1-5-2- فتح المقص يجلب سوء الحظ.

1-5-3- الرقم 13 رقم شؤم.

1-5-4- بعض وجوه الناس نذير شؤم.

1-5-5- كثرة الضحك يأتي بعدها النكد.

1-5-6- إطلاق البخور يمنع الحظ السيئ.

وقد أفصح متوسط من العينة نسبته 36٪ عن موافقتهم على المؤشرات السابقة بينما سجل رفضه لها متوسط نسبته 50٪ وكانت متوسط الذين لا يعلمون نسبته 14٪.

وبالنظر في النسب المسجلة حول موضوع التشاؤم تبين أن المفاهيم الخرافية المتعلقة به قد حظيت بأعلى نسبة من الرفض، وسجلت الفئة العمرية ما بين العشرين والأربعين أعلى نسبة رفض، وهذا يعني أن الإقبال على الحياة يمنع التشاؤم، وقد تأكد هذا الاستنباط بظهور نسبة متدنية للموافقة عند فئة العاملين من العينة. وقد جاء مؤشر منع البخور من الحظ السيئ، ومؤشر التشاؤم من بعض الوجوه في أعلى نسبة موافقة، وخاصة لدى القرويين. وتدل القراءة الإحصائية لهذا الموضوع على التأثير الإيجابي للثقافة الدينية على تنقية العقل من المفاهيم الخرافية المتعلقة به، وتأكد ذلك عندما ظهرت فئة الحافظين لأكثر من جزء من القرآن الكريم وقد غلب الرفض عليها بكثافة.

ثانيا- الموقف من التفكير العلمي:

ونلفت الانتباه إلى أن الاستبانة صممت بحيث يكون اختيار الرفض مؤشرا إيجابيا في اتجاه تقدير العلم والتحلي بالتفكير العلمي.

وقد جاء إجمالي عدد مرات الرفض، وعدد مرات الموافقة من بين الذين أبدوا رأيهم إزاء مؤشرات هذا القسم على النحو التالي:

كانت نسبة الرافضين من الحضريين 60٪ يقابلها 40٪ من القرويين، وهذا يعني أن البيئة المدنية من شأنها أن تدفع بالعقل إلى التحلي بالتفكير العلمي والثقة في العلم، وقد سجلنا نتيجة متشابهة عند تحليل دور المدنية في رفض الخرافة.

وكانت نسبة الرافضين من غير المتعلمين 33٪ يقابلها 37٪ من المتعلمين تعليما قبل الجامعي و39٪ من المتعلمين تعليما جامعيا، و41٪ من المتعلمين بمستوى الدراسات العليا، وهذا يعني أن هناك تجانسا بين الفئات التعليمية المتفاوتة، وأن الأقل تعليما يدركون أهمية العلم في حياتهم مثل الأوفر حظا من التعليم، في حين أن هذا التجانس لم يكن موجودا في الموقف من الخرافة، حيث سجلت فوارق كبيرة تؤكد على تمكن الخرافة من عقول غير المتعلمين.

وكانت نسبة الرافضين ممن هم أقل من عشرين سنة 40٪ يقابلها 55٪ ممن هم بين العشرين والأربعين، و40٪ ممن هم فوق الأربعين، وهذا يعني أن مرحلة منتصف العمر تشهد أعلى درجة من فقدان الثقة في العلم، وأوضح حالة من التخلي عن سمات الشخصية العلمية. ويلفت النظر إلى تفاوت كبير بين موقف الشباب من الخرافة وموقفهم من التفكير العلمي، فالأول يتجه بوضوح نحو الرفض، بينما يتجه الثاني

نحو القبول والتبجيل.

وكانت نسبة الرافضين من العاملين 51٪ يقابلها 26٪ من غير العاملين، وهذا يعني أن فئة العاملين أكثر اعتدادا بالعلم وتحليا بالتفكير العلمي من غير العاملين بدرجة تفاوت بلغت الضعف، وأن الدرجة نفسها من التفاوت سجلت في الموقف من الخرافة، وهذا يشير إلى بروز عامل العمل كمؤثر مركزي في تحسين موقف العقل من رفض الخرافة وتحفيزه للتفكير العلمي.

وكانت نسبة الرافضين من المتزوجين 44٪ يقابلها 35٪ من غير المتزوجين، وهذا يعني أن الزواج يغير العقل نحو التفكير العلمي.

وكانت نسبة الرافضين ممن يحفظون أقل من جزء من القرآن 40٪ يقابلها 44٪ ممن يحفظون جزءا، و64٪ ممن يحفظون أكثر من جزء وهذا يعني أن الثقافة الدينية المتمثلة في وثاقة الصلة بالقرآن الكريم من شأنها أن تأخذ بالعقل نحو الثقة في التفكير العلمي، وتقدير العلم والعلماء.

1-2 - عدم إدراك قيمة العلم

ومن أجل الكشف عن مدى تمكن المفاهيم المضادة للتفكير العلمي تضمنت الاستبانة عدة مؤشرات مهمة عن تلك المفاهيم التي توقع البحث انتشارها، وهي:

2-1-1 - العلم ليس هو الطريقة الوحيدة لحل المشكلات.

2-1-2 - العلم ليس هو أكثر ما في هذه الحياة قيمة.

2-1-3 - العلم ليس هو الوسيلة الوحيدة للنهوض بالمجتمع.

2-1-4- العلم ليس هو سبب سعادة البشر.

2-1-5 - من المبالغة القول بأنه لولا العلم لشقيت البشرية.

2-1-6 - يجب تقدير العلماء، ولكن ليس زيادةً عن أي طائفة أخرى.

2-1-7- الثراء أفضل من اكتساب العلم.

2-1-8- لا تجب التضحية في سبيل العلم.

2-1-9- من الخطأ الاعتقاد بأن الدول المتقدمة إنما حققت التقدم بفضل العلم وحده.

وقد أفصح متوسط من العينة نسبته 40٪ عن رفضهم للمؤشرات السابقة بينما سجل موافقته عليها متوسط نسبته 40٪ وكانت متوسط الذين لا يعلمون نسبته 20٪. وهذا يعني أن هناك تعادلا في عدد المدركين لقيمة العلم مع غير المدركين لها، وهي نتيجة خطيرة، إذ تظهر أن تقدير المجتمع للعلم لا يتناسب مع المنجزات التي يحققها، ولا يرقى للمستوى المتقرر في القرآن الكريم.

2-2 - عدم التحلي بالتفكير العلمي:

ومن أجل الكشف عن مدى تمكن المفاهيم المؤكدة لخلو الذهن من سمات التفكير العلمي تضمنت الاستبانة عدة مؤشرات مهمة عن تلك المفاهيم التي توقع البحث انتشارها، وهي:

2-2-1 - ليست أفضل طريقة للبت في موضوع ما؛ إجراء التجارب عليه.

2-2-2 - التجربة العلمية لا تملك كلمة الصدق.

2-2-3 - الملاحظة الدقيقة لظاهرة ما ليست هي الطريقة المثلى لمعرفتها معرفة يقينية.

2-2-4 - الخرافات لا تتنافى مع العلم.

2-2-5 - ليس دائما الحقائق التي يذكرها العلم موضع ثقة.

2-2-6 - الرحلات الترفيهية أفضل من الزيارات العلمية.

2-2-7 - لحل مشكلة لا يشترط جمع المعلومات المتعلقة بها.

2-2-8- الإنسان الممتاز هو الذي يتشبث برأيه.

2-2-9- لا يمكن أن يكون الإنسان موضوعيا دائما في حكمه على الأشياء.

2-2-10- الحكمة ليست هي العلم.

2-2-11- العلماء سوف يدمرون هذا العالم.

2-2-12- الاختراعات العلمية هي التي تشجع على الحروب.

2-2-13- لا يستطيع العلم أن يقضي على الخرافات في مجتمعنا.

2-2-14- ليس من الضروري البحث عن سبب أي ظاهرة لفهمها جيدا.

2-2-15- التخصص العلمي الدقيق للشخص ليس مهما.

2-2-16-لا بأس أن يغضب أحد ممن ينقد رأيه.

2-2-17 - أنا أحيانا أتبنى رأيا دون أن يكون عليه أدلة.

2-2-18- أنا لا أطلب الاقتناع بالشيء قبل تصديقه.

2-2-19 - يجب اتباع العلماء في آرائهم دون البحث عن الأدلة.

2-2-20- يحسن الحكم على الناس من خلال حكم من أثق فيه عليهم.

2-2-12- الخرافات لا تعيق التقدم العلمي.

وقد أفصح متوسط من العينة نسبته 40٪ عن رفضهم للمؤشرات السابقة بينما سجل موافقته عليها متوسط نسبته 40٪ وكانت متوسط الذين لا يعلمون نسبته 20٪. وهذا يشير إلى نتيجة مهمة، وهي أن التفكير العلمي لم يتمكن بعد من العقل العربي، في عصر أصبح كل شيء يخضع للبحث العلمي، وينبه إلى نوع آخر من الأمية يمكن تسميته بالأمية التفكيرية.

2-3- الموقف السلبي من العلم

ومن أجل الكشف عن مدى تمكن المفاهيم المؤكدة للموقف السلبي من العلم تضمنت الاستبانة عدة مؤشرات مهمة عن تلك المفاهيم التي توقع البحث انتشارها، وهي:

2-3-1- العلم أحيانا ينفع وأحيانا أخرى يضر.

2-3-2- العلم أضراره أكثر من منافعه.

2-3-3- العلم سلاح ذو حدين.

2-3-4 - معظم العلماء ملحدون.

2-3-5- التعمق في العلم يقود صاحبه للكفر.

2-3-6- العلم هو سبب الشرور الموجودة في العالم.

2-3-7- معظم العلماء يعانون من خلل عقلي.

2-3-8- الاشتغال بالعلم يميت عاطفة العالم نفسه.

2-3-9- أنا أعتقد أن العلماء سوف يدمرون هذا العالم.

2-3-10- الاختراعات العلمية هي التي تشجع على الحروب.

وقد أفصح متوسط من العينة نسبته 60٪ عن رفضهم للمؤشرات السابقة بينما سجل موافقته عليها متوسط نسبته 25٪ وكانت متوسط الذين لا يعلمون نسبته 15٪. وهذا يعني أن تدني نسبة تقدير العلم لا يعني أبدا الهجوم على النتائج التي يقدمها البحث العلمي للبشرية، ويبين أن الخوف من النتائج السلبية للبحث العلمي لا يمنع من الثقة فيه والتطلع لأن يكون مرفأ الأمان للبشرية، وهو مؤشر إيجابي جدا يمكن استثماره في نشر الثقافة العلمية، ومواجهة انتشار التفكير الخرافي.

الخاتمة والنتائج

لقد تصدى البحث لتحليل ظاهرة التفكير الخرافي وأبعاده في المجتمعات العربية من خلال نموذج المجتمع السعودي بالأحساء، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي على أساس الاستبانة لقياس مدى تمكن التفكير الخرافي من العقل العربي من جهة، ومدى اعتداد هذا العقل بالتفكير العلمي والاتصاف بقيمه.

وقد استخلص البحث عدة نتائج يمكن تلخيصها فيما يلي:

1- أن للإيمان بالخرافة سلبيات خطيرة على الفرد العربي والمجتمع العربي.

2- أن الخرافة تعيش مع العلم من خلال صيغة الجدل.

3- أن الجهل والتقليد والخوف من المجهول من أهم العوامل التي تؤدي إلى انتشار الخرافة.

4 - أن هناك طرقا متقدمة للقضاء على الإيمان بالخرافة، من أنجعها تكثيف الثقافة الإسلامية، وتشجيع التمدد المدني، والتركيز على العنصر النسوي في التوعية.

5- أن المفاهيم الخرافية تسري في العقل العربي المعاصر بدرجة كبيرة وخاصة في الفئات الأقل تعلما، والنساء، والقرويين، وكبار السن.

6- أن تقدير المجتمع للعلم لا يتناسب مع المنجزات التي يحققها، ولا يرقى للمستوى المتقرر في القرآن الكريم.

توصيات الدراسة

من خلال النتائج المذكورة أعلاه، وبناء على رؤية

الباحث، فإن هذه الدراسة توصي بالآتي:

1- بذل الجهود العلمية من أجل التعرف بصورة أوضح على واقع العلاقة بين التفكير العلمي والخرافي في المجتمعات العربية عموما والمجتمع السعودي خصوصا.

2 - اعتبار مواجهة التفكير الخرافي مهمة حضارية يجب وضع استراتيجية لتفعيلها، باعتبار أن انتشار الخرافة أحد أهم عقبات التقدم العلمي في المجتمع.

3- تشجيع المؤسسات الحكومية كافة -كل في مجاله- على الإسهام في القضاء على الخرافة، وخاصة المؤسسة الدينية، حيث أظهرت الدراسة خطورة الظاهرة على سلامة العقيدة.

4- تقرير مقرر دراسي لطلاب الجامعات العربية بعنوان: (التفكير العلمي وحل المشكلات).

5- وأخيراً توصي الدراسة بقيام جامعة الملك فيصل بتنظيم ملتقى علمي حول هذه الظاهرة وسبل القضاء عليها، يشارك فيه شرعيون وتربويون واجتماعيون وإعلاميون يتصدى لوضع خطة وطنية لمواجهة الخرافة في المجتمع السعودي.

المصادر والمراجع

أولا- المصادر والمراجع العربية:

إبراهيم، نجيب والمنصور، ورشدي. (1962م). التفكير الخرافي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

ابن الأثير، مجد الدين المبارك الجزري. (2013م). النهاية في غريب الحديث والأثر، تحقيق: أحمد بن محمد الخراط، قطر: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية.

ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. (1980م). درء تعارض العقل والنقل، تحقيق: محمد رشاد سالم، ط1، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. (1999م). العقيدة الواسطية، تحقيق: أشرف عبد المقصود، ط2، الرياض: أضواء السلف.

الألباني، ناصر الدين. (1408هـ). صحيح الجامع الصغير وزيادة (الفتح الكبير). ط 3، بيروت: المكتب الإسلامي.

بدران، إبراهيم وخماش، سلوى. (1974م). دراسات في العقلية العربية. ط1، بيروت: دار الحقيقة.

الجمالي، حافظ. (1981م). الثابت والمتحول في العقل العربي. مجلة المعرفة، 20(236)، 8-25.

حجازي، مصطفى. (1989م). التخلف الاجتماعي: مدخل الى سيكولوجية الإنسان المقهور. ط5، بيروت: معهد الإنماء العربي.

حمادي، صالح. (1983م). دراسات في الأساطير والمعتقدات الغيبية. تونس: دار بوسلامة للطباعة والنشر والتوزيع.

زكريا، فؤاد. (1977م). التفكير العلمي. القاهرة: مكتبة مصر.

زكريا، فؤاد. (1973م). الفكر الخرافي والمسئولية الاجتماعية. مجلة الطليعة المصرية، 13-43.

زيعور، علي. (1987م). التحليل النفسي للذات العربية (أنماطها السلوكية والأسطورية). بيروت: دار الطليعة للطباعة والنشر.

صالح، عبد المحسن. (1979م) . الإنسان الحائر بين الخرافة والعلم. الكويت: سلسلة عالم المعرفة. العدد 15.

العيسوي، عبد الرحمن. (1984م). سيكولوجية الخرافة والتفكير العلمي مع دراسة ميدانية مقارنة على الشباب المصري والعربي. القاهرة: دار النهضة.

عبيدات، ذوقان. (2003م). البحث العلمي (مفهومه وأدواته وأساليبه). عمان: إشراقات للنشر والتوزيع.

فتح الله، مندور عبد السلام. (2008م). تنمية مهارات التفكير (الإطار النظري والجانب التطبيقي). الرياض: دار النشر الدولي للنشر والتوزيع.

وطفه، علي أسعد. (2002م). اتجاهات التقليد والحداثة في

العقلية العربية السائدة: دراسة في المضامين الخرافية للتفكير لدى عينة من المجتمع الكويتي. المجلة التربوية، 56, 129-179.

ثانيا-المصادر والمراجع الأجنبية:

References

Al-Issawi, Abdul Rahman. (1984). *The Psychology of superstition and the scientific thinking: with a comparative field study on Egyptian and Arabic youth* (in Arabic). Cairo: Dar Al-Nahdah.

Al-Jammaly, Hafez. (1981). Permanent and changeable in the Arab mind (in Arabic). *Al-Maarifh Journal* – Damascus, *20*(236), 8-25.

Badran, Ibrahim, & Khammash, Salwa. (1974). *Studies in the Arab mentality (in Arabic).* 1st ed., Beirut: Dar Al-Haqiqah.

Fathallah, Mandur Abdul Salam. (2008). *Improving thinking skills (theoretical framework and practical side)* (*in Arabic*). Riyadh: Dar Al-Nashir Al-Dawly for Publication and Distribution.

Hamdi, Saleh, (1983). *Studies in mythology and metaphysical beliefs* (*in Arabic*). Tunisia: Dar Bu Salamah.

Hijazi, Mustafa, (1989). *Social retardation (an introduction to the psychology of the oppressed human)* (*in Arabic*). Beirut: Arab Development Institute.

Ibn Al-Athir, Majd Al-Din Al-Mubarak Al-Jazari. (2013). *The end in strange speech and the relic*. Mohammed Al-Kharrat (Ed.), Qatar: Ministry of Endowment and Islamic Affairs.

Ibn Taymiyyah, Ahmed bin Abdul Halim. (1999). *Moderation creed* (*in Arabic)*. Ashraf bin Abdel-Maksoud (Ed.), 2nd ed., Riyadh: Adwa Al-Salaf.

Ibn Taymiyyah, Ahmed bin Abdul Halim. (1980). *Prevention of contradiction between the mind and religion* (*in Arabic*). Mohammed Rashad Salem (Ed.), 1st ed. Riyadh: University of Imam Muhammad bin Saud Islamic University.

Ibrahim, Najib, & Al-Mansour, Rushdie. (1962). *Superstition thinking (in Arabic).* Cairo: Anglo-Egyptian Bookshop.

Saleh, Abdul Mohsen. (2002). *Human wandering between superstition and science* (*in Arabic*). No. 15, Kuwait: Alam Al-Marifah.

Ubaydat, Dhuqan. (2003). *Scientific research (concept, tools and methods)* (*in Arabic*). Amman: Ishrakat for Publishing and Distribution.

Watfa, Ali Asaad. (2007). Trends towards traditionalism and modernity in the prevailing Arab mentality: A study on fabulous thinking among a sample from the Kuwaiti society (*in Arabic*). *The Educational Journal* - Kuwait University, *65*, 129-179.

Zakaria, Fouad (1973). Superstition thinking and social responsibility (*in Arabic*). *Al-Taleeah Egyptian Magazine*, 13-43.

Zakaria, Fouad (1977). *Scientific thinking* (*in Arabic*). Cairo: Misr Bookstore.

Zayoor, Ali (1987). *Psychoanalysis of the Arab identity (its behavioral and mythological patterns*) (*in Arabic*). Beirut: Dar al-Taleeah for Printing and Publication.